

〈発達障害教育〉

コミュニケーションに課題のある ASD 児に対する

国語科における指導の工夫

—自立活動と関連づけた授業づくりを通して—

浦添市立浦城小学校教諭 志良堂 弥

I テーマ設定の理由

近年、コミュニケーション能力という言葉をよく耳にする。文部科学省は、平成23年8月コミュニケーション教育推進会議における「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」において、現在の子どもたちに必要とされているコミュニケーション能力とは①国際社会を生き抜く異文化コミュニケーション能力、②社会に出てから最初に直面する世代間コミュニケーションの問題を克服する能力、③楽しい学校生活を送るために、いじめや、キレるという現象をできる限り少なくするような人間関係を形成していく能力であると述べている。このことから、学校現場において対人関係等上手くいかず、コミュニケーションを苦手としている児童の支援策は喫緊の課題であると言える。また、これらの児童の中には特別支援教育の対象となる児童も多数含まれていることが推測され、障害のある児童らにとっても、将来の自立や社会参加に向けて必要かつ、重要な課題であると考えられる。

本校の自閉症・情緒障害特別支援学級においても人間関係の構築が課題となっており、本研究対象児童も、コミュニケーションの困難さから相手を見ずに一方的な話し方をしたり、人の話を聞かない等、人とのやりとりを苦手としている。また、教科においては国語科の学習を苦手としており、その中でも特に漢字学習を苦手としていた。そこで、国語科における漢字学習において、漢字の一文字で気持ちを表現できるといった特徴に着目し、気持ちを表す漢字を紹介し合う活動や複数の漢字から相違点を見つけ出す活動等の漢字指導をこれまで行ってきた。その結果、漢字への興味・関心が高まり、ふり返りの活動場面においても相手に自分の気持ちを漢字一文字で適切に表現し、理由も言えるようになってきた。更に、道村式漢字カードを活用した漢字指導を積み重ねてきたことで、漢字の読み書きもある程度できるようになってきた。しかし、本児の障害特性である相手の気持ちを読み取ることの苦手さと大きく関係する、文の読み取りについて新たに取り組む必要が出てきた。

そこで本研究では、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍するコミュニケーションに課題のある ASD 児に、多面的・客観的な実態把握から中心課題を設定し、自立活動と国語科の双方を関連づけながら言語指導を行うことで授業改善に取り組み、課題の解決を図りたい。授業改善の具体的な視点として、「聞くこと・話すこと」といった活動に着目する。自立活動では「聞くこと・話すこと」に関するコミュニケーションの素地づくりの活動を通して、児童が自己の存在を肯定的に受け止められるようになり、他者を意識できるようにする。また、ここで身につけた聞き方・話し方が、国語科の話し合い活動においても児童が意識し、使いこなすことで主体的に学ぶことができるようにしたい。

人とのやりとりができるということは、生活経験を広げ、思考を深める。更に今後協力学級における学習活動時間の増加、或いは将来的に通常学級に籍を移すことも考えた場合にも必要不可欠であるとする。以上の視点で授業改善に取り組み、児童の変容を分析することで指導の有効性を明らかにすることを目的とする。

<研究仮説>

コミュニケーションに課題のある ASD 児に、自立活動では傾聴やクッション言葉の活用で聞く力や話す力のコミュニケーションの素地づくりを行い、国語科では話し合い活動を進める中で、言葉の理解を深めるための言語指導をすることにより、文章や会話の中で適切に語句を使えるようになるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 自閉症スペクトラム障害（ASD）のコミュニケーションにおける課題

アメリカ精神医学会（2013）は、DSM-5（精神障害の診断と統計マニュアル）において、これまで使われていた広汎性発達障害やアスペルガー障害等を自閉症スペクトラム障害（以下、ASD と記す）という名に再定義した。DSM-5によると、ASD は次の二つの特徴からなる発達障害であるとされる。①社会的コミュニケーション及び対人的相互関係における持続的な障害、②限定された反復する様式の行動、興味、または活動をするといった特徴があるとされている。

本研究対象児童は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学校3年生の男児で ASD の診断を受けている。（以下、A 児と記す）A 児は集団行動を苦手としているため、同年代との関わりは少ない。会話の特徴として、自分の興味・関心のある話を一方的に話すこと、話す時に聞き手の注意を得ないために独り事のようになり、誰に話しかけているかわかりにくいこと、相手が話をしているのに割り込んでしまうこと等、コミュニケーションに課題がある。藤野博（2017）は ASD における言葉の問題は、言葉の使い方といった語用面と人とのやりとりといった会話のキャッチボールに課題があると述べており、A 児の特徴と重なる部分がある。また藤野（2017）は、ASD のある子どもは対人関係の課題と語用に困難を持っているため、コミュニケーションについて指導していくことが重要であり、教育活動全体を通じて言語概念の形成と言葉を活用する力を身に付けていくことが必要であるとも述べている。

2 自立活動と教科とを関連づけた指導

(1) 自立活動とは

自立活動とは、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（2009）において「個々の児童又は生徒が自立を目指し、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、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。」ことを目標としている。自立活動の指導内容としては、「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」の6区分26項目が示されている。そこから、必要な項目を児童の実態に応じて選定し、それらを相互に関連づけながら指導を行っていくが、自立活動による指導でどのような力をつけるか、またその力を教科学習の中でどのように発揮させるかを、児童の将来像を考えながら具体的に計画・実行することが必要である。

内田俊行（2017）は、発達障害もしくはその可能性のある子どもが在籍する通常学級において、各教科等の指導を行う場合、自立活動の指導を参考にして、適切な指導または支援を行う必要性を述べている。今回、自立活動の指導内容と国語科の指導内容との関連を整理するために、岡山県総合教育センター（2015）が考案した自立活動の手順シートを参考にした。

(2) 国語科において伝え合う力を高めるための話し合い・グループ学習

小学校学習指導要領解説 国語編（2017）において、国語科の目標の一つに「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。」とある。伝え合う力を高めるとは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力を高めること」と明記されている。

本学級の話し合い活動の現状として、情緒の不安定さやコミュニケーションに困難のある児童がいるため、活発な話し合い活動が生まれにくい。しかし、話し合い活動は、他者とのやり

とりを通して、考えを広げ深めることができるため、児童の学びを支える上で重要な活動である。高橋佑希（2017）は、豊かなコミュニケーション能力を育むためには、「互いの異質性を認めた上で、相手のことを分かり合おうとする情緒的なつながりの形成が必要であり、そうした情緒的なつながりを形成するためには、個人対個人の関係ではなく、全体への視野をもたなくてはならない」ことを指摘しており、ここに授業づくりのヒントを得た。

国語科における話し合い活動を活発にする工夫としては、細川太輔（2017）の考え方を参考にする。細川（2017）は、効果的な学び合いを促すために教師が「こと」「もの」「ひと」をうまくデザインすることの重要性を述べている。「こと」は言語活動で、「もの」は物理的な学習教材・教具等で、「ひと」は子どもの学び合いをどうデザインするかであり、デザインを考えるポイントとして、学び合いをする人数とグループ構成を丁寧に考えることが必要であるとしている。

以上の視点から、自立活動で身につけた聞き方や話し方の力を国語科における話し合い活動に生かすことで、人と適切なやりとりができる児童を育てたいと考える。

3 児童のコミュニケーション力を高めるために自立活動で使用する教材

(1) 仮名文（かなぶん）

仮名文とは四文字熟語を製作する活動で、話し手と聞き手が存在する。話し手が考えたことを聞き手が想像しながら言い当てるといった要素を含んだ活動で、村上公也（2017）が考案した教材である。特徴としては、至る所に漢字を絡め、語彙を増やすといったねらいがある。

手順としては（表1）、まず、話し手はあるテーマを自分なりの言葉を使って3文で表現する。次に、3文の最初の頭文字のみを聞き手に板書で提示する。例えば成長というテーマから「月曜日に・牛乳工場へ行って・初めて一人でメモが書けた」という文を頭の中で考えたとした場合、それぞれの文の頭文字の「げ・ぎゅ・は」を板書で提示する（図1）。聞き手はその頭文字から後に続く言葉を推測し、正解となる文章を考える。したがって、話し手と普段から密に接していると、話し手が考えていることや特性に気付く、正解に行きつきやすくなる。どうしても答えが見つからない時は、ヒントとしてその内容を漢字1文字で表すことができる。この場合は「月・牛・初」である。漢字が苦手な子どもでも思わず漢字を使いたくなるしかけがある。

このように、漢字を介した何気ないやり取りを何度も繰り返していく中に子ども同士の繋がりが生まれる。最後に、話し手はその時の気持ちを漢字1文字で表現し、4文目に追加する。これらの漢字を組み合わせると、世の中には実在しない私だけが知る四文字熟語「月牛初嬉（げつぎゅうはつき）」ができあがる。漢字を通して人間関係づくりができる楽しい学習法である。A 児の障害特性である他者理解について難しさはあるものの、A 児の得意になってきた漢字を使って学べるという利点を上手く活用することで、意欲的に活動に参加できると考える。

(2) トーキングゲーム

人の話を聴くことができることは、生活習慣や勉強と同様に育んでいくべき大切な能力である。トーキングゲームは、話を聴く楽しさや自分の話を最後まで聴いてもらえる心地よさを味わうといった、傾聴と自己開示の繰り返しの中で、人間関係の形成とコミュニケーション力を

表1 仮名文における話し手と聞き手の役割

話し手		聞き手	
1	あるテーマを3文で表す	1	頭文字を見て、文の内容を当てる
2	その頭文字を提示する	2	ヒントをもらう
3	漢字1文字でヒントを出す		
4	最後に、漢字1文字で自分の気持ちを表す		

ヒント	一文字目	
月	げ	つようびに
牛	ぎゅ	うにゆうこうじょうにいて
初	は	じめて、ひとりでメモがかけた
嬉	う	れしかった

図1 仮名文（かなぶん）の例

育てるために安部博志（2017）が考案した心理ゲームである。ルールは、①一人ずつ順番にカードを引いて、そこに書かれた質問に答え、②その他の人は黙って聴くというという2つだけである。パスカードが用意されており、質問によって答えたくない場合は、パスカードを使えば質問をパスすることができるといった配慮がある。また、集団が苦手な児童の場合、見ていだけでも良いといったその子なりの参加の仕方も認められている。このゲームは、「人の話を最後まで聴けない」「自分だけしゃべり続ける」「自分の気持ちをうまく表現できない」等の特性があるA児にとって、楽しみながら自己理解や他者理解を深めることができる学習法であるとする。

Ⅲ 研究の実際

1 児童の実態把握をするための3つのアセスメント

(1) WISC-IVの結果

WISC-IVは、10の基本検査から全検査IQと4つの指標が算出されることで、子どもの認知及び知能発達をより多面的に把握できる検査である。A児の検査結果を見ると、4つの指標間に有意差はなく、全てにおいて平均の範囲内であった（表2）。下位検査より（図2）、「単語」と「理解」の得点が高く、「類似」の得点が低かった。このことから、A児は単語をよく知っており、経験した日常的な問題の解決方法や社会的ルールについての知識は持っているが、なぜそうしなければならないのかという論理的な思考や似たものを分類するカテゴリー的な思考力が弱いと推察された。また、「積み木模様」の得点が高く、「行列推理」の得点が低いことから、物体の位置や大きさを素早く正確に認識する力や視覚情報の中から必要な情報を見つける力はあるものの、視覚情報を基に推理することや新しい課題や場面で臨機応変に対応することも苦手としていることが推察された。

表2 A児のWISC-IVの結果

各指標	合成得点	パーセン タイル順位	信頼区間 (90%)	記述分類
全検査IQ (FSIQ)	96	39	91～101	平均
言語理解指標 (VCI)	101	53	94～108	平均
知覚推理指標 (PRI)	93	32	87～101	平均
ワーキングメモリー指標 (WMI)	97	42	91～104	平均
処理速度指標 (PSI)	94	34	87～103	平均

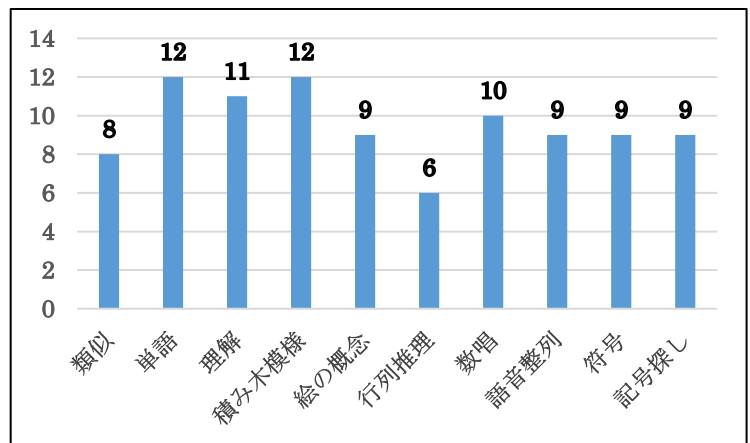


図2 A児の下位検査の得点

(2) CARD（包括的領域別読み能力検査）の結果

A児がどの程度の読みの力があるのかを知るために、CARDを実施した（表3）。

「ことばの問題」として、「ことば探し」「ことばの意味」「聞き取り」「音しらべ」の検査項目がある。

「文の問題」として、「文の読み①」（ことばの意味をつなぎ合わせて、素早く意味を捉えて読む力）「文の読み②」（文法を理解して、素早く読む力）「文の読み③A」（文と文の関係、段落間の関係を推論して読み取る力）「文の読み③B」（他者の視点や感情を理解して読み取る力）

表3 A児の下位検査の結果（実年齢8歳7ヶ月）

	下位検査	粗点	評価点	テスト年齢
ことばの問題	ことば探し	9	8	7:02
	ことばの意味	14	7	7:02
	聞きとり	21	7	7:08
	音しらべ	15	6	6:08
文の問題	文の読み①	9	7	6:08
	文の読み②	19	6	6:08
	文の読み③A	2	7	<6:08
	文の読み③B	2	4	<6:08

の検査項目がある。

すべての下位検査の評価点が実年齢（8歳7ヶ月）より下回る結果となった。「文の問題」で実年齢より2歳以上の差があることから、A児は身についた語彙を上手く文の読みに生かしていないことが推察された。また、A児は「文の読み③B」の評価点が特に低いことから、他者の視点や感情を理解して読み取る力が弱いため、早急に支援が必要であることもわかった（表4）。

なお、WISC-IVとCARDの検査結果に関する分析については、国立大学法人宇都宮大学教職大学院の原田浩司氏よりご助言を頂いた。

(3) コミュニケーション内容表の結果

A児がどのような機能のコミュニケーションを得意、または不得意としているのかを把握するため、平成25年に福岡市教育センターが作成したコミュニケーション内容表を活用して、実態把握を行った。右のレーダーチャートは、A児を担当している特別支援学級担任2名と協力学級担任の計3名の得点を平均したものである（図3）。A児のコミュニケーションの特徴として、「発信行動」が3.3、「受容行動」が2.1と他の領域よりも苦手であることがわかる。内容表の詳細を見ると、「発信行動」（表5）では、伝える場面で相手を注視させることを苦手としている。また、「受容行動」（表6）では、伝えられる場面で相手の顔を見たり、うなずいたりすること等を苦手としている。しかし、A児は促されると相手の顔を見て話しをしたり、聞いたりできるため、これらの行動を友だちとの関係の中でできるようにしたいと考えた。A児は、自分のしたい活動を選択して伝えられるといった「感情表出」、簡単な模倣や指示理解といった「基礎理解・行動」等はできることから、A児の得意なところを生かしながら、A児の弱い要素を支援するような授業作りを考えていく。

表4 評価点による支援の判断基準

評価点	指数	支援の判断
8以上	86以上	早急な支援の必要なし
6～7	75～85	経過支援
0～5	0～74	早急に支援が必要

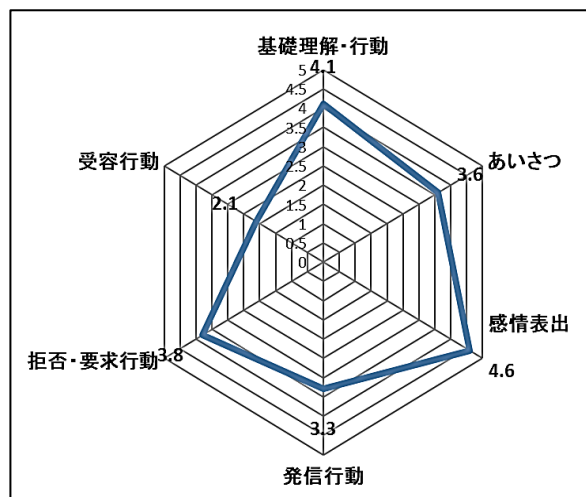


図3 A児のコミュニケーション力（12月）

表5 「発信行動」の内容表の詳細（一部抜粋）

	内容	評価	実態
発信行動	1 伝える場面で相手の顔を見ることが出来る	3	促されると数秒間持続してできる
	2 伝える場面で相手に自分の方を向いてもらう事ができる	①	相手が聞いていなくても表現する
	3 状況に応じた声量で話す事ができる	3	いろいろな場面で促されると適切な声量で話す事ができる
	4 相手の質問に答える事ができる	5	三語文程度で答える事ができる
	5 報告ができる	4	慣れた場面では自分から報告する事ができる
	6 経験したことなどを表現する事ができる	5	三語文で表現できる

表6 「受信行動」の内容表の詳細（一部抜粋）

	内容	評価	実態
受容行動	1 伝えられる場面で相手の顔を見ることが出来る	3	促されると数秒間持続してできる
	2 相手の話を聞きながらうなずく事ができる	②	慣れた場面で促されるとうなずく事ができる
	3 相手の話で聞こえなかったところを問い返す事ができる	4	慣れている相手に対しては自分から問い返す事ができる
	4 相手の話を聞いて質問する事ができる	3	促されると質問できる
	5 相手の話を聞きながら相づちを打つ事ができる	②	慣れた場面で促されると相づちをうつ事ができる

2 アセスメントを活用した支援シートの作成

コミュニケーションは、国語科の「話すこと・聞くこと」の観点と対応すると考えられ、自立活動の内容と国語科の内容の間に共通する部分を見出すことができる。自立活動の指導内容と国語科の指導内容との関連を図るために、支援シートを作成した。実態把握の欄にA児の願いや個別の教育支援計画を参考に保護者の願いを加えた。支援シートの作成にあたっては、協力学級担任、特別支援ヘルパー、特別支援学級担任の複数で行い、実態把握から中心課題の設定、目標設定までを一緒に行った。（図4）

自立活動の指導目標・指導内容シート						
実 態 把 握	A児の願い→聞く力をつけたい。 保護者の願い→メモしたことを説明できるようになってほしい。					
	発達の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集					
	収集した情報を自立活動の区分に即して整理					
	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
	・健康状態は良好である。	・急なスケジュールな変更に対応できない。	・人の良いところを探すことができる。 ・会話のキャッチボールに課題がある。	・情報量が多いと見るべき箇所や大切なことを聞き逃してしまう。 ・時間を意識して活動できない。	・縄跳びやマット運動が苦手であるが、練習を自主的にするようになってきた。	・自分のしたい話を一方的に話す。 ・人の話したことを言い直すことが苦手である。
指導目標を達成するために必要な項目の選定						
目 標	(短期目標)・相手の話を聞いた上で、自分の話をするができるようになる。 (長期目標)・ルールや場の状況、相手の気持ちを理解した言動をとることができるようになる。					
指導目標を達成するために必要な項目の選定						
区分	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
選 定 さ れ た 項 目	☐ (1) 生活のリズムや生活習慣の形成	☒ (1) 情緒の安定	☒ (1) 他者とのかわり基礎	☐ (1) 保有する感覚の活用	☐ (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能	☐ (1) コミュニケーションの基礎的能力
	☐ (2) 病気の状態の理解と生活管理	☒ (2) 状況の理解と変化への対応	☒ (2) 他者の意図や感情の理解	☒ (2) 感覚や認知の特性への対応	☐ (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	☒ (2) 言語の受容と表出
	☐ (3) 身体各部の状態の理解と養護	☐ (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	☒ (3) 自己の理解と行動の調整	☐ (3) 感覚の補助及び代行手段の活用	☐ (3) 日常生活に必要な基本動作	☐ (3) 言語の形成と活用
	☐ (4) 健康状態の維持・改善		☒ (4) 集団への参加の基礎	☐ (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握	☐ (4) 身体の移動能力	☒ (4) コミュニケーション手段の選択と活用
				☒ (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	☐ (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行	☒ (5) 状況に応じたコミュニケーション
選定された項目を関連付け具体的な指導内容を設定						
指 導 内 容 な	自立活動 ・（聞くこと）相手が話している時は、だまって最後まで話を聞くこと。 ・（話すこと）相手を注視させてから、話し始めること。			国語科 ・（話すこと/聞くこと）自分の考えと相手の考えとの相違点を考えながら、聞いたり、話したりすること。		
手 だ て	・ 個別の自立活動の場合は、コミュニケーションスキルを高めるために、聞くトレーニングやSST（ソーシャルスキルトレーニング）を用いる。 ・ 集団の自立活動の場合は、人間関係調整力を身につけるために対人関係ゲーム（仮名文やトーキングゲーム等）を用いる。			・ 自分の考えと相手の考えとの相違点を考えながら、聞いたり、話したりできるように、読む視点を与えて取り組ませる。 ・ 答えが出ない時は、解答を与え、理由を考えさせる。 ・ 話し合い活動を活発にするために、ペアやグループ学習を小刻みに取り入れる。		

図4 A児の支援シート

Ⅳ 研究仮説の検証と考察

1 授業の実践①

(1) 単元名 「自分を知り、相手を知ろう」(自立活動)

(2) A 児のコミュニケーションにおける目標

① 仲間と協力しながら、聞く意識を高めることができる。(人の話を聞く)

② 自分の言葉で的確に応答することができる。(考えを話す)

(3) 授業仮説

① 課題に答える場面において、話す前に「ねえねえ」や「いきます」等のクッション言葉を使って話し始めることで、心の準備ができ、安心して自分の考えを伝えることができるであろう。

② 友だちの話を聞く場面において、傾聴を意識することで、友だちの考えと自分の考えとの相違点に気付くことができるであろう。

(4) 授業の展開 (4/11 時間)

	学習内容	児童の活動と指導の留意点 (○：人的支援 ●：環境的支援 ◎：支援ツール等)					
		R 児 (1 年)	A 児 (3 年)	Y 児 (4 年)	S 児 (3 年)	K 児 (5 年)	H 児 (6 年)
導入 5 分	◎集合、黙想、 始めの挨拶	・ 黒板前へ集合し、黙想を始める。					
	◎めあてと学習 内容の確認	●集団に参加できない場合は、個別の座席を確保する。 ◎学習内容を言葉と絵を使って、ボードで表示する。 めあて：人の声に耳を傾けよう。					
展開 35 分	◎聞く態勢作り (番号打ち・線 つなぎ・題名 をつける) (10 分)	・ 教師の指示を聞いて紙に書かれている点に 1～10 の番号を打 つ。次に、番号順に線でつなぎ、作品に題名をつけ交流する。 ◎点を打つ方向を確認できるよう時計を見える位置に掲示する。					
	◎トーキング ゲームと プチふり返り (10 分)	・ 質問に答えている人の話にしっかりと耳を傾ける。 ・ 自分の体験を相手に話す。ただし、分からないところはパスして よい。 ●場を構造化し、活動の意図を明確にする。					
	◎仮名文 (15 分)	・ 頭文字から、相手の考えを推測する。					
終末 5 分	◎学習全体の ふり返り	・ 活動の成果や感想、次回の目標を発表する。					
		◎ふり返りボードを使って、自分の学びを整理する視点を与える。					

(5) 仮説の検証

① トーキングゲームについて

活動当初、トーキングゲームのルールは「傾聴する」のみで、A 児は周りを全く気にすることなく自分の間合いで引いた質問を読み上げ、それに答えて自己満足しているような行動

が見られた。また、聞く姿勢としては静かにしているが、友だちの話している内容までは意識して聞くことができなかった。その結果、A 児は、自分の引いたカードの質問に答えることに終始し、話す順番を間違えたり、質問に対して答えが不適切なことが度々起こった。

そこで、トーキングゲーム終了後に「本日の発見」と称したプチふり返りの場面を設け、友だちの声に耳を傾けなければいけないような環境を設定した。更に、A 児を含め学級全体が相手の話に注意を向けることができるようにするために、新たなルールとして、話す前には「ねえねえ」や「話します」等の会話に間合いを入れ、聞く側と話す側の準備を整えるためのクッション言葉を使うこと、相手を見て話すといった、話す側のルールも新たに取り入れた。

結果として、友だちの話を聞く場面において、A 児が傾聴している姿や、ふり返りの場面では友だちの考えと自分の考えの相違点について発表することができた。A 児がふり返りの場面で友だちの名前を出すと、その友だちも A 児の発言に注目し、ふり返りで A 児の名前が出てくるといった相乗効果も生まれた。話す時のクッション言葉についても「ねえねえ」から「いきます」、「聞いて下さい」、「話しても良いですか」等、子どもたちの間でクッション言葉のバリエーションが広がった。また、質問に答えられずに困っている友だちに対して、言葉を使わず、ジェスチャーでパスカードを使うよう促す場面も見られたことから、自立活動の授業を通して、A 児のコミュニケーションの素地が育ってきたと考えられた。更に、協力学級においても、トーキングゲームを取り入れた授業に A 児も参加することで、特別支援学級での活動の一部を協力学級の仲間と共有することができ、協力学級における A 児の理解にも繋げることができた。

② 仮名文（かなぶん）について

自分の考えを相手に推測させる場面において、A 児は自分の考えを発表することができた。クッション言葉を使うことはできなかったが、話しの間合いを取ったり、相手の顔を注視しながら受け答えをする姿が見られた。その理由として、自分の発表を傾聴してくれる仲間がいることを A 児自身が認識し、安心できる学習の場だからこそ、生き生きと発表することができたと考えられた。相手の考えを当てる場面においては、頭文字から相手の考えていることを懸命に推測しようとする A 児の姿も見られた。この活動は、A 児の得意な漢字の知識を必要とし、A 児が好きになってきた活動である。A 児は、友だちの提示している課題に正解できなくても途中であきらめることなく、最後まで積極的かつ主体的に活動に参加する姿が見られた。

また、この活動において A 児を含め学級全体で他者に興味を持ち、理解しようとする姿が見られるようになり、全ての児童が自己理解と他者理解を深めることができたと考えられた。

2 授業の実際②

(1) 単元名 「どちらが生たまごでしょう」(国語 教育出版 3 年下)

(2) 単元の目標 段落のつながりに気をつけながら写真と文章を結びつけて読み、たまごの見分け方と中身の違いを紹介するリーフレットを作成する。

※本単元は、協力学級と学習の進度をそろえ、協力学級で合同授業を行う際の予習的な役割も果たす。

(3) 本時のコミュニケーションにおける目標

① グループの話し合いに入り、根拠として本文の言葉を使って、自分の考えを話すことができる。(考えを話す)

② 友だちと自分との考えと比較しながら聞くことができる。(人の話を聞く)

(4) 授業仮説

- ① 本文を3つに分ける方法を考える場面において、分ける視点を示し、答えの選択肢を準備することで、どの児童も授業に参加することができるであろう。
- ② 話し合いの場面において、自立活動で学習した会話のスキルを使って参加することで、安心して自分の考えを伝えることができ、文章や会話の中で語句を適切に使うことができるであろう。

(5) 授業作りの工夫

		A児の実態（良さ）	手立て
ひと	①	担任の前で、一生懸命頑張る。	机間指導しながら励ます。
	②	友だちに促されると話し合いに参加できることがある。	A児の親しい友人を発表リーダーとしてグループに入れ、A児の参加を促す。
もの	③	活動の流れがわかると、安心して活動に取り組むことができる。	学習の流れがわかる手順表を用意し、確認する。
	④	特定の活動をするにあたって、活動するための視点やモデル文を与えると、スムーズに活動に入ることができる。	ヒントカードや答えの選択肢を用意する。その際、一緒に声に出して確認する。
	⑤	掲示物など視覚的な情報があると、前回のことを想起しやすい。	過去の学習を教室内に掲示し、導入で活用する。
	⑥	話形等の話し合いシートがあれば、順序立てて話そうとする。	発表の仕方や話し合いの仕方カードを配布・掲示する。
	⑦	「国語ことば」をヒントに振りかえりが書ける。	三部構成や問いと答え等の「国語ことば」を板書して提示する。
	⑧	iPadを使うと、間違いを気にせずに、意欲的に自分の考えを表現する。	iPadを使うことで書くことの負担を軽減させる。
こと	⑨	全体発表の場に行く前に、ペアによる発表を取り入れると自信を持って取り組むことができる。	相互交流の十分な時間の確保と気軽に相談できる機会を多く設定する。
	⑩	同じ意見の人がいることを知ると、安心して自分の考えを伝えようとする。	意見が同じグループと違うグループの組み合わせで話し合いをさせる。

(6) 授業の展開（2/4時間）

	学 習 活 動 () は授業の工夫点	児 童 の 活 動 と 指 導 上 の 留 意 点 ○：人的支援 ●：環境的支援 ◎：支援ツール等			評価項目 (方法)
		A児（3年）	S児（3年）・Y児（4年）	K児（5年）	
導入 5分	1 トーキングゲームをする＝自立活動との関連	・黙想を行い、心を落ち着かせる。 ●傾聴を意識させるためルールを見える位置に貼る。 A・Y児：児童が話す時にクッション言葉を使って注視させてから話し始めること、相手を見て話しをすることの2点を意識しているか確認しながら進めていく。			
展開 32分	2 学習活動を確認する(③) 3 本時のめあてを知る(⑤) 4 本文を始め、中、終わりに分け、自分の考えをまとめる(④、⑧)	◎学習内容を言葉と絵を使って、ボードで表示する。 めあて：題名がどうして生たまごなのかを考えよう ◎児童が自分の考えを持てるよう、問いと答えをセットにして考えてみることや○○の話と○○の話をセッテンスカードを用意し、困っている児童に本文を分けるための視点を与える。			選択した理由を述べている 【興味・関心】

展 開 32 分	5 ペアで考える (②、⑥、⑨、⑩) 6 全体で話し合う (②、⑩) 7 題名から、筆者の考 えを読み取る	◎iPadを使って段落分けを行うことで、書くことの負 担を軽減する。 A・Y 児：本文を3つに分けることが難しい場合には答 えの選択肢を与える。 ・言える児童は、理由や根拠を述べさせる。 ・3つの問いの文は、全体にかかるのか、事例にかか る問いになっているのかを押さえる。 ・根拠を述べさせることで、筆者の考えと題名とを結 びつける。	A・Y児：始 め、文中に 終わり、理 由を述べた か S・K児：始 め、文中に 終わり、根 拠を述べた か 【思考】
ま と め 8 分	8 学習をふり返る (⑦) 9 次時の確認をする	・児童の言葉と「国語ことば」を使ってまとめる。 ◎「国語ことば」やふり返りボードを使って、自分の 学びを整理する視点を与える。	

(7) 仮説の検証

本文を3つに分ける方法を考える場面において、「三部構成」や「根拠」等の意味確認を教室内に掲示してある「国語ことば」を活用して押さえたことで、A 児だけでなく、他の児童も本文を3つに分ける方法に気づき、授業に参加することができた。

また授業の導入では、自立活動で取り組んでいるトーキングゲームを行うことで、自立活動と国語科の関連づけを図った。話し合い活動を活発にするために、学習リーダーを決め、学習リーダーに話し合いの段取りとして、「グループ全員に発表させること」や「時間を守ること」等を指導した上で話し合い活動を進めた。その結果、A 児はグループで話し合う前に個人で考える時間を有効に使い、自分の考えを持って話し合い活動に参加することができた。

A 児の特徴として、物語文や説明文の学習の際、自分の生活体験と重ねてしまうことで、先読みしてしまうこともよく見られた。本文の内容について質問しているのに、一旦、考えてしまうと生活体験の話から抜け出せないことがあるため、今回は答えた内容の「根拠」について教師が問い返しを行った。

その結果、A 児が本文の言葉を使って友だちに自分の考えを説明することができ、自分の考えを発表するだけでなく、友だちの考えを聞いて「だって」や「・・・ということは」を使い、相手の話も確認することができた。これらの行動から A 児は、他者の考えに興味を持ちながら聞いており、徐々にではあるが聞く力が備わってきたことが示唆された。

3 A 児の行動分析からの考察

第2回国語科検証授業（平成29年12月22日）と第3回国語科検証授業（平成30年1月18日）のビデオ映像を使って、各々の授業での「発言時間」と「発言回数」を計測し、比較した（図5）。データの記録方法として、行動分析学の①事象記録法と②持続時間記録法を採用した。

12月より1月の方が発言時間や発言回数の値が共に増えていることがわかる。

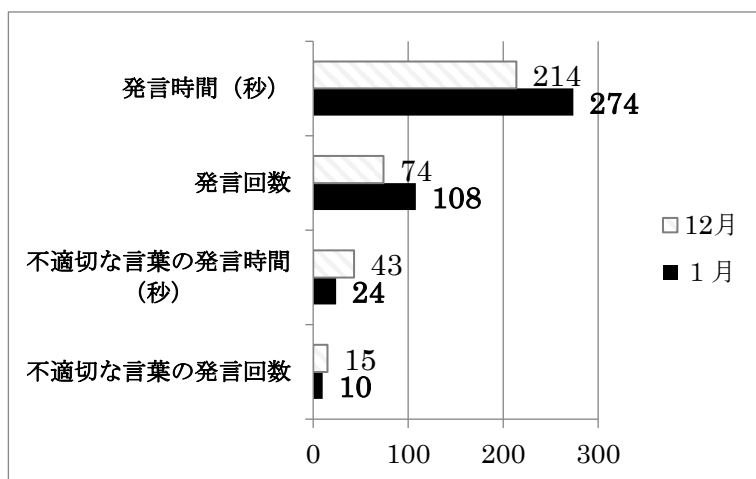


図5 45分あたりのA児の発言時間及び発言回数の比較

一方、12月より1月の方が「不適切な言葉の発言時間」と「不適切な言葉の回数」の値が共に減っている。理由としては、自立活動と国語科とを関連づけた取り組みを通して、教師や友だちが話をしている時、傾聴や注視の意識が強化され、聞き逃すことが減り、友だちからも確実に応答が得られたことで適切なやり取りが増えたと考えられた。

4 CARD（包括的領域別読み能力検査）からの考察

表7 CARDの検査結果（9月）

	下位検査	粗点	評価点	テスト年齢
ことばの問題	ことば探し	9	8	7:02
	ことばの意味	14	7	7:02
	聞きとり	21	7	7:08
	音しらべ	15	6	6:08
文の問題	文の読み①	9	7	6:08
	文の読み②	19	6	6:08
	文の読み③A	2	7	<6:08
	文の読み③B	2	4	<6:08

（実年齢は8歳7ヶ月）

表8 CARDの検査結果（1月）

	下位検査	粗点	評価点	テスト年齢
ことばの問題	ことば探し	15	12	10:02
	ことばの意味	16	8	7:08
	聞きとり	24	10	8:08
	音しらべ	19	8	7:08
文の問題	文の読み①	12	8	7:02
	文の読み②	24	8	7:08
	文の読み③A	4	9	7:08
	文の読み③B	4	6	6:08

（実年齢は8歳11ヶ月）

CARDの検査を最初9月に行い（表7）、4ヶ月後の1月に再び行った（表8）。図6よりすべての下位検査項目において評価点の上昇が見られ、それぞれの下位検査項目で年齢に換算すると1歳以上の伸びが見られ、2歳以上の伸びのある項目もあった。

「ことばの問題」では特に、「ことば探し」と「聞き取り」の下位検査項目で評価点が上がった。この結果は、これまでの自立活動と国語科とを関連づけた授業を通して、A児が本文の言葉に着目するようになってきたことや、話す相手に意識を向けることができるようになったことで、評価点が上がったと考えられる。

「文の問題」では、「文の読み②」と「文の読み③AとB」の下位検査項目で評価点が上がった。その理由として、物語文を扱った第2回国語科検証授業では、新たな視点として、動作を表す言葉から人の気持ちを推測できることに気付くための話し合い活動を行ったこと、説明文を扱った第3回国語科検証授業では、本文を3つに分けるための根拠を話し合わせる活動を通して、段落間の関係や言葉に着目して読むことを学習したこと等が挙げられる。

しかしながら、今回の短期間における急激な評価点の変化は、もともとA児が持っていた力が発揮されたことも一因にあると推測することもできる。情緒学級に在籍している児童は知的能力に問題があるわけではなく、個人差はあるものの、人との関係が改善され、情緒の安定が図られると、通常学級の児童のように人の話を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりすることができると考えられる。本研究では、自立活動の場面において学級全体に対してコミュニケーションの素地づくりをする中で、児童同士の良い関係性が生まれた。結果的にそれがA児の情緒を安定させ、ことばの問題と文の問題の評価点が共に上がったことに繋がったとも考えることができる。

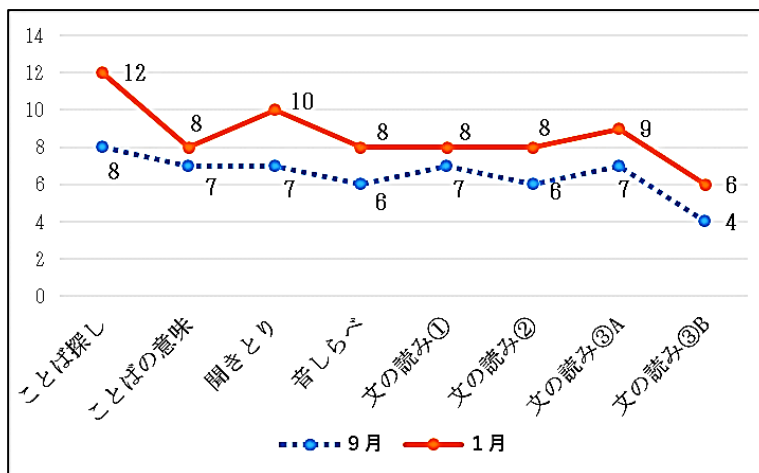


図6 A児のことばと文の読みの検査結果の比較

5 コミュニケーション内容表の変化からの考察

図7より、コミュニケーション内容表について、12月と2月で比較したところ「発信行動」と「受容行動」の項目でスコアの伸びが見られた。「発信行動」では特に、トーキングゲームでくり返し取り組んだ「伝える場面で相手の顔を見ることができる」と、「伝える場面で相手に自分の方を向いてもらうことができる」の項目に変化が見られた。また、「受容行動」でも、「伝えられる場面で相手の顔を見ることができる」の項目に変化が見られた。このことから、自立活動では聞く力と話す力といったコミュニケーションの素地づくりを、国語科の話し合い活動においてもくり返し取り組んできたことで、A児のコミュニケーション力を高めることができたと考える。更に今後は、A児の苦手な所を伸ばすだけでなく、A児の得意な所である、わかる・わからないを伝えることができる等の「感情表出」や、慣れた場面では指示がわかり行動することができる等の「基礎理解・行動」を更に伸ばすようなアプローチも必要だと考えられる。

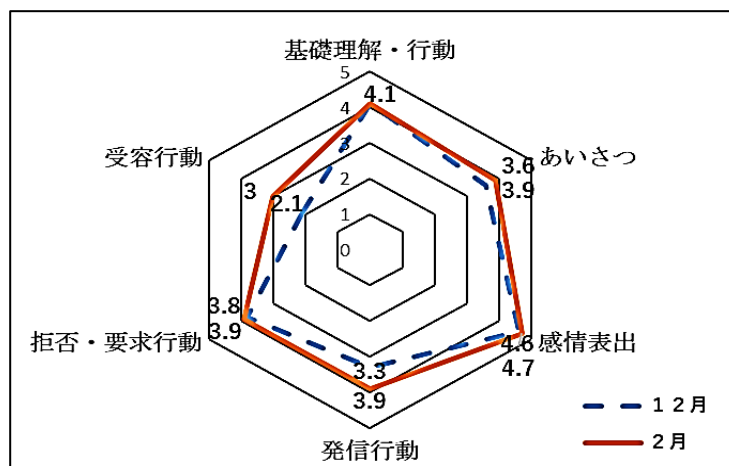


図7 コミュニケーション力の変化

V 成果と課題

1 成果

- (1) 会話の中で、A児が人との適切なやりとりを増やすことができた。
- (2) A児の持っている語彙力を相手の考えを推測したり、文の読み取りにうまく活用することができた。
- (3) 人とのやりとりを自立活動だけでなく、国語科の授業でもくり返し行うことで、A児のコミュニケーション力を高めることができた。

2 課題

- (1) A児が持っている力を発揮させるために、学習環境の整備及び情緒の安定につながる人間関係づくりを更に進めていく必要がある。
- (2) A児のコミュニケーション力をより高めるためには、ソーシャルストーリーやコミック会話等を用い、新たなコミュニケーション手段を増やしていくことが必要である。
- (3) A児の協力学級での活動時間を増やすために、協力学級担任と綿密に連携していく必要がある。

<参考文献>

- 安部博志 2017 『発達障害の子のためのすごい道具』 小学館
- 上山伸幸 2017 『教育科学 国語教育 No. 816』 明治図書
- 内田俊行 2017 『特別支援教育研究 No. 721』 東洋館出版社
- 高橋佑希 2017 『授業コミュニケーションを通じた情緒的なつながりの形成—私立通信制高校における国語科授業の分析から—』 横浜国大国語教育研究
- 原田大介 2017 『インクルーシブな国語科授業づくり』 明治図書
- 藤野博 2017 『特別支援教育研究 No. 722』 東洋館出版社
- 藤野博 2017 『発達障害の子の「会話力」を楽しく育てる本』 講談社
- 古川勝也・一木薫 2017 『自立活動の理念と実践』 ジアース教育新社
- 細川太輔 2017 『教育科学 国語教育 No. 816』 明治図書
- 道村静江 2017 『読み書きが苦手な子どもも唱えて覚える漢字指導法』 明治図書
- 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子 2016 『日本版 WISC-IV による発達障害のアセスメント』 日本文化科学社
- 岡山県総合教育センター 2015 『自立活動ハンドブック—知的障害のある児童生徒の指導のために—』
- 奥村智人・川崎聡大・西岡有香・若宮英司・三浦朋子 2014 『CARD GUIDEBOOK 包括的領域別読み能力検査ガイドブック』 スプリングス
- 渡部匡隆 2014 『特別支援教育研究 No. 681』
- 福岡市教育センター特別支援教育研究室 2013 『特別支援教育におけるコミュニケーション力の育成』
- 村上公也・赤木和重 2013 『キミヤーズの教材・教具』 クリエイツ鴨川
- キャロル・グレイ 2012 『コミック会話—自閉症などの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
- 水野薫 2012 『特別支援教育研究 No. 658』 東洋館出版社
- 文部科学省 2011 『子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～審議経過報告のとりまとめについて』
- キャロル・グレイ 2010 『ソーシャルストーリー・ブック入門編・文例集』 クリエイツ鴨川
- 文部科学省 2009 『特別支援学校指導要領解説 自立活動編』
- 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 2004 『はじめての応用行動分析』 二瓶社
- 山本悦子 2004 『国語科教育』 No. 56』 明治図書

<参考 URL>

- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf
(2017 年 3 月 最終アクセス)
- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 国語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387017_2.pdf
(2017 年 3 月 最終アクセス)
- ここでも道草 2017
<http://mitikusa.lekumo.biz/blog/2017/09/20170902-6cd7.html>
(2017 年 3 月 最終アクセス)