

## 軽度発達障がいのある子どものコミュニケーション力を 高めるための授業研究

領家信一郎\*・安東末廣\*\*・田崎みちよ\*\*\*  
柳田道代\*\*\*・日浅真由美\*\*\*\*・藤崎義昭\*\*\*

### A Study of Lessons about Increasing Communication in Children with Mild Developmental Disorders

Shinichiro Ryoke・Suehiro Ando・Michiyo Tasaki  
Michiyo Yanagita・Mayumi Hiasa・Yosiaki Hujisaki

#### I はじめに

現在、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群などのいわゆる軽度発達障がいのある子どもに対する学校教育のあり方が問われている。軽度発達障がいのある子どもはその特有な認知や言語、社会性などのために学校環境の中で、人間関係の形成や社会適応を自然に身に付けることが困難であることが知られている。

アメリカでは様々な介入プログラムが早期に実践され、幼稚園から小学校低学年の間に、授業の一環として認知的問題解決を高めるための考え方や言葉の使用が取り挙げられ、場面に応じた仲間関係や友だちとの遊びに必要な言葉の使い方や行動の習得に成果が挙げられている。

例えば、Reddy,L.A.,Spencer,P.,Hall,T.M.(2001)は、ADHD児のグループトレーニングプログラムの開発を試みている。その中で社会的スキル、セルフコントロール、怒りとストレスのマネジメントを焦点にし、これらの要素を盛り込んだDAGs(ダグズ、発達的に適切なゲーム)を考案し、それらのゲームとスキルの順序を教えることを組み合わせたプログラムを実践し、成果を挙げている。また、Shure,M.B.(2001)は、ICPSと呼ばれる幼児期の認知的問題解決プログラムを用いて、幼稚園から小学校低学年の間に、授業の一環として認知的問題解決を高めるための考え方や他者の感情認知、言葉の使用を取り入れている。このような授業方法により、仲間関係や友だちとの遊びなどに必要な言葉の使い方や感情認知、適切な行動を身に付けることが知られている。

わが国では学校教育の中でセルフコントロールや対話スキル、感情認知などに焦点を当てた研究は、あまりなされていない。宮崎大学教育文化学部附属学校園では、平成14年度から16年度まで文部科学省研究開発学校の指定を受け、12年間の学びの連続を主眼とした研究を進めてきたが、その中で、コミュニケーションスキルの学習を行う「もくせいの時間」を現存する教科等の時間とは別に新たに設定し、豊かな人間性の定着を図ってきた。その結果、習得したコミュニケーションスキルが子どもたちの関わりの中で使われるようになり、中学校入学後に見られた対人関係のトラブルも減少した。

\* 県立都城養護学校

\*\* 宮崎大学教育文化学部

\*\*\* 宮崎市立国富小学校

\*\*\*\* 都城市立石山小学校

特別支援学級では個別の教育がなされているとは言え、セルフコントロール、対話スキル、感情認知などに焦点を当てた集団的な授業はなされていない。その理由として、どのような授業内容や方法が適切であるのかが手探りの状態になっていることが挙げられる。

Howlin, P. (1998)は、自閉症の感情理解の促進について、4つの感情（うれしい、かなしい、怒った、恐い）について5段階の介入により他者の感情と信念とを理解させ後、模倣プレイを導入するという支援を提案し、実践している。Wolf, N.S.(2001)らは、自閉症の障がいのある人の共感性とコミュニケーションの特異性に関して、PETによる測定を用いてブローカ野におけるミラー・ニューロン・システムの不備を指摘している。つまり、彼らのミラー・ニューロンの活動は乏しく、このことが他者の感情認知を低くしているため、この活動を高めるために模倣レベルでの介入が必要であると述べている。

高野・安東（2003）は、学校の中でADHD児の個別的な治療教育方法の検討を行い、治療教育場面の構造化、多動のセルフコントロール、対話スキル、ボディ・イメージの習得の4点が必要であることを見出した。

現在、特別支援を必要とする子どもはどの種の学級に在籍していても、日常的な‘困り感’を抱えている。‘困り感’の原因の一つとして、人との関わり方が挙げられる。例えば、相手の気持ちがわからなかったり（感情認知の未発達）、言葉が足りずに相手から誤解を受けたり、傷つけたり（対話スキルの未発達）、つい怒って手が出てしまったり（セルフコントロールの未発達）などである。

そこで、このようなトラブルを未然に防いだり、上手に解決したりするための学習活動が、学校の授業の中で取り入れられる必要があると考える。このような学習活動の実践は、将来にわたって人とうまく関わるための基礎・基本となる力、すなわち、コミュニケーション力を付けることにつながるからである。

## II 仮説

本研究では、軽度発達障害の子どもたちに必要とされているセルフコントロール、対話スキルと感情認知などの習得がコミュニケーション力を高め、人間関係の形成や社会適応の基礎となると考える（図1）。そのため、セルフコントロール、対話スキル、感情認知などを高めるための授業を設定し、継続的な授業実践を行うことにより、子どもたちが実生活で適切な言葉や行動を身に付けることができると考える。



図1 コミュニケーション力の構成要素

## III 目的

子どもたちが集団場面を通して、適切なセルフコントロール、対話スキル、感情認知などを習得するための授業内容や授業方法の開発を行うことを目的とする。

#### IV 方法

##### 1. 対象とする子どもとその実態

某公立小学校の2つの特別支援学級（情緒障がい学級，知的障がい学級）に在籍する子ども5名と通常学級に在籍する子ども6名の計11名である。軽度発達障がいの範疇で理解され，配慮の必要な子ども9名（文部科学省作成のチェックリストによれば，自閉的傾向3名，ADHD傾向5名，LD傾向1名）と知的障がいのある子ども2名である。

子どもの参加人数の増加に伴い，学習を保障することと，より個に応じていくことを考え，上学年5名（自閉的傾向3名，ADHD傾向2名）と下学年6名（ADHD傾向3名，LD傾向1名，知的障がいのある子ども2名）に分けた。

##### 2. 授業期間及び回数

平成 年10月～平成 +2年3月までの計31回であり，本論で検討するのは第 期である。

第 期（第1回～第11回）	（平成 年度）	参加した子どもの数4名	7名
第 期（第12回～第23回）	（平成 +1年度）	参加した子どもの数7名	9名
第 期（第24回～第31回）	（ " ）	参加した子どもの数9名	11名

##### 3. 授業内容及び授業方法

授業時間は『自立活動』として位置付け、特別支援学級で実施した。授業者は、両学年ともに2名ずつで実施した。なお、保護者には子どもとの関わり方を捉えなおす機会にしてもらうために、授業への参加を依頼した。授業では、まず、見通しがもてるよう学習の流れを提示した（表1）。

【仲間づくりとセルフコントロールの方法】は、  
で、しりとり、連想しりとり、DAGs(島ゲーム、バルーンゲーム、フリーズゲームなど)を行う。

【対話スキルを高める方法】は で、日常生活で基本的な言葉を習得することを目指し、以下のものを取り上げる（表2）。

表1 提示した学習の流れ（例）

あいさつ	
友だちとなかよくする	15ぶん
しりとり 島ゲーム	
友だちにたずねる。	15ぶん
たずねられたことにこたえる	
きもちをあてる。きもちをはなす。	15ぶん
まとめ	

表2 会話スキルで取り上げた主な内容（ について実施した。）

上手な話し方（あいさつなど）	助けをを求める時の言葉かけ
遊びの仲間に入る時の頼み方	指示に従う時の言
断り方	他者を助ける時の言葉かけ

具体的な手順としては、まず、基本スキルの“近づく、目を見る、はっきり言う”を掲示して注意を促す。その後に、対話スキルの練習を行う。例として“ さん、運動会では何に出ましたか？” “わたしは、 にでました。”というようにモデリングを行い、簡単な説明をした後にロールプレイを行わせる。

【感情の認知を高める方法】は、感情についての認識（他者の感情をつかむ）を高めることを目指し、感情が書かれた絵やカードを用いて（図2）、感情の種類について言語化させ、各感情についての認識を深める。さらに、そのような感情が表れる具体的な日常場面について話し合い、理解を深める。次の段階では、自分や他者の感情を上手に表現し、他者の感情を汲み取ることができることを目的とする。具体的には‘うれしい’、‘かなしい’、‘おこった’、‘びっくりした’などの感情を取り上げ、教師が作った表情を当てる。次に、クイズ形式で子どもがみんなの前でつくった表情を、他の子どもが当てる。最後に、教師が、学習に取り上げた感情について体験したことを、前に出て発表するように指示する。授業では、子どもの目線に合わせる、適切な発表や授業態度を賞賛により強化する、不適切な発言や態度は制止する、などの点に配慮した。

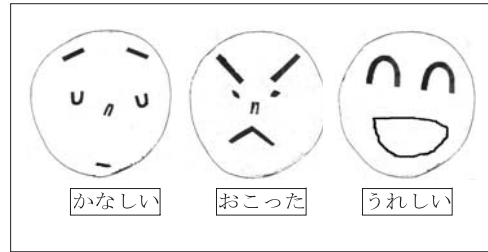


図2 感情認知用教材

#### 4. 資料収集方法

授業は月2回とし、記録はビデオカメラに収録し、子どもの行動の分析・検討の資料とした。

#### 5. 生活への般化

##### 1) 学習の定着を図るためのワークシート

ワークシートは、『自立活動』の学習内容を文章化したもので、ではしりとり設問、では例えば、断る言葉のやりとりを書くなど対話スキルの設問、では気持ちを出来事と結びつけて文章化するもので、「たのしかったことやうれしかったことを書いてください。」といった設問である。ワークシートの内容は、授業内容の進度と対応させた。ポジティブ感情とネガティブ感情についての体験を書くもので、それぞれ3つの解答が書けるようにした。

##### 2) 学級担任による子どもの観察

担任や友だちとの会話の様子を中心に、対話スキルを身に付けているかどうかを観察する。この結果は、直接の指導に生かすとともに、学習内容の見直しにも使った。

##### 3) 保護者へのアンケート

保護者へのアンケートを実施し、子どもの家庭での様子を捉えるとともに、保護者自身の子どもとの関わり方を捉え直す機会となるようにした。アンケートの内容は、家での対話スキルの活用や会話のやりとりにおける表情などの感情認知についてである。

## V 結果

### 1. 授業内容

#### 1) 【仲間づくりとセルフコントロールの方法】

##### (1) しりとり

しりどりの循環の経過時間を往復回数で割り、平均を算出した。

上学年

29回目までは、教師が問題を復唱して支援したが、それ以降は教師が復唱を中止したため(「支援なし」)、子どもが自力で友だちの発表を聞かなくてはならなくなった。このため、しりとりでの往復時間がやや短くなっている(図1)。また、しりとりでは順番を待つ態度も形成された。

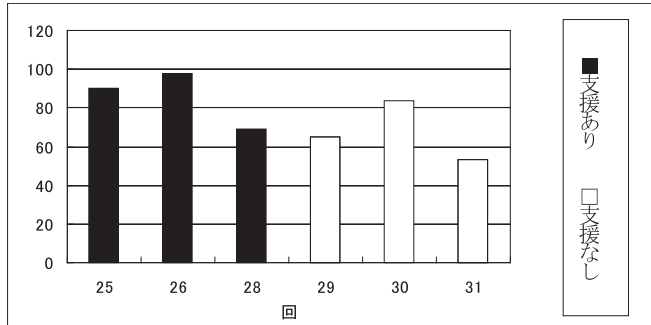


図1 しりとりでの平均往復時間

下学年

平均往復時間は、上学年より長い傾向にあった(図2)。

28回目はある子どもが特別に答えに詰まったために答える時間がかかっている。答えに詰まる子どもは毎回同じではない。

また、子ども自身のこだわりが見られ、しりとりの答え(言葉)選びへの吟味に時間を要し、答えを教師が急がせることもあった。25回目を除き、所要時間の大きな変化は見られない。順番を待つ態度は、上学年のように形成されず、自分の知っている言葉を口に出す傾向が見られた。

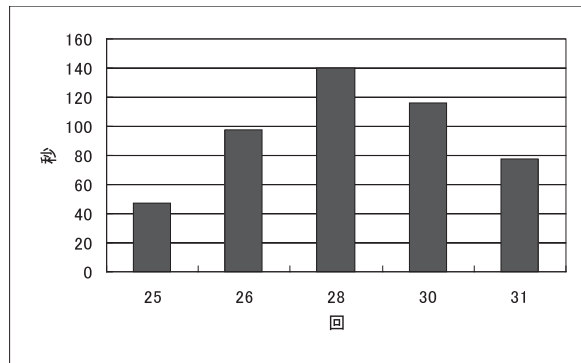


図2 しりとりでの平均往復時間

(2) セルフコントロールの方法

上学年・下学年

セルフコントロールでは4つのゲームを行い、右にゲームで求められている動作の習得を示した。

パルーン	スローモーションとフリーズの動作の習得
フリーズゲーム	フリーズの動作の習得
だるまさんが転んだ	フリーズと手をつないで島に乗る動作の習得
島ゲーム	フリーズと手をつないで島に乗る動作の習得

4つのゲームにより、セルフコントロールに求められているスローモーション、フリーズ、他者との場の共有などの動作を習得した。下学年においては上学年よりも習得に個人差が見られた。

## 2) 【対話スキルを高める方法】

上学年

習得状況は以下の通りである。

頼み方

基本スキルが身に付いた。頼み方、断り方の習得が見られた。対話の内容を変更しても、80%の子どもはこれらの対話スキルの使用が可能であった。(断られた場合に対応するためのバックアップスキルも実践した。)

断り方

勧誘への対応方法

特に保護者(大人)への断り方については戸惑う場面がある。また、強い勧めでは、断ることが難しい。

下学年

頼み方

基本スキルが形成される過程にある。頼み方と断り方は66%の子どもが習得した。断った後の‘目を見る’基本スキルが忘れがちであった。

断り方

## 3) 【感情の認知を高める方法】

上学年・下学年

表情をつくることに関して習得状況は以下の通りである(達成人数/参加人数)。

全員	うれしい (11/11)	
上学年	びっくり (4/5)	おこっている (3/5)
下学年	がっかり (5/6)	くやしい (5/6)

ほぼ全員において作った表情がごく短時間であることが判明したので、同じ表情を3秒間維持することを目標に取り組ませた(達成人数/参加人数)。

上学年	(4/5)	下学年	(3/6)
-----	-------	-----	-------

上学年の方が、習得しやすい結果を示した。

## 2. 生活への般化

## 1) ワークシートの分析

上学年と下学年において書字可能な子ども5名と4名について、それぞれが取り組んだワークシートについての結果である(達成人数/回答人数)。

上学年		
自己紹介	(3/5)	遊びへの誘い方 (5/5)
遊びへの入り方	(5/5)	気持ちを尋ねる (4/5)
断り方	(5/5)	気持ちを書く (3/5)

下学年		
断り方	(4/4)	気持ちを書く (4/4)

学習内容についての定着がほぼ図られていた。

全体的に特に誤答が多かった子ども（「子どもA」）が感情についての体験を記述した数の推移を示した（表3）。

第 期では、ネガティブ感情についての体験も文章化できるようになっていることがわかる。

表3 感情についての文章表現の正答数

項目	第 期				第 期
	5/8	7/6	7/18	10/31	2/26
たのしい うれしい	3	1	3	2	2
おこった びっくり	0	0	3	2	1

2) 学級担任による子どもの観察

子どもの学級担任の話によると、一年半に渡る本授業研究による実践によって学校生活全般での指導がしやすくなったという報告がほとんどであった。特に対話スキルを高める方法について、日常生活場面でも起こりやすい内容を授業で実践したこともそのような評価につながっている。例えば、日常の場面で「授業でしたよ、思い出して」の声かけ、「近づいて、目を見て、聞こえる声で」を確認し、やり直しをさせる反応をすると、子どもが一人で修正できるようになった。特に、指導することで拒否反応を起こしやすかった「子どもA」は、対話場面で聞く態度を身に付けることができた。

3) 保護者へのアンケート結果

家庭での対話スキルの結果を示したが(図3)、基本スキルについては「いつも」と「時々」を加えると、約80%の子どもが家庭でもほぼ身に付けていると言える。いつも基本スキルが守れていると回答した2名（「子どもA」、「子どもB」）について次のような結果が見られた。「子どもA」は友達とのトラブルが多く、様々な場面で教師のちょっとした注意に対しても怒られているという思いが強く、パニックになりがちであったが、基本スキルが定着しパニックも減っている。「子どもB」は、元々不登校傾向があった。家庭でも学校の出来事を話すことがなかったが、今では体験を話すようになった。嫌な体験も話してくれるようになり、子どもが自分の気持ちを抑えていたことに保護者は気付いたという。また、保護者に対話スキルの練習を誘うようにもなったとのことである。

他の上学年の子どもについても、怒らずに話すようになるなど自分の気持ちをコントロールすることができ始めたとのことであった。下学年は基本スキル等ができてきたという声と、でき始めたという感想であった。

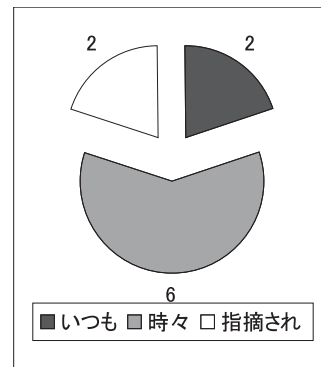


図3 基本スキルの家庭での様子について

VI 考 察

本論では、軽度発達障がいのある子どものコミュニケーション力の構成要素としてセルフコントロール、対話スキル、感情認知を取り上げ、それらの要素を盛り込んだ授業を設定し、小学校特別支援学級の教育課程に位置づけることの可能性について検討することを目的とした。授業実践の期間は約一年半に及んだが、後半の約半年間にあたる第 期の結果について分析したので、その結果について検討したい。ただ、第 期は第 期と第 期の延長線上にあるので、

このような形態の授業を約一年間継続したことの結果も反映されていることを念頭に入れる必要がある。

## 1. 授業内容の検討

まず、セルフコントロールについては、ルールのあるしりとり遊びと組み合わせて実施したが、上学年ではしりとりにおいては教師が復唱の支援を中止したために、反応時間が早くなり、順番を待つ態度が形成され、DAGsにおいてもセルフコントロールに必要なスローモーション、フリーズ、他者との場の共有などの動作の習得も見られる一方、下学年では個人差が見られた。

次に、対話スキルについては、上学年では基本スキルと対話スキルの習得が見られた。頼み方・断り方の対話の内容を変化させても、参加者の80%がその場で対応できる結果を示し、対話スキルの高い習得状況を示した。伊藤（2006）は自閉症の言語発達について、要求に関連した言葉の獲得は見られても、共感・叙述に関連した言葉はなかなか獲得できないことが多いと述べているが、本研究の結果は他者とのコミュニケーションを高めることの可能性を示すものと言える。下学年では、授業中にやや落ち着きを欠く場面がしばしば見られることと個人差も見られるために基本スキルや対話スキルの習得に課題が残る結果となっている。感情認知については、うれしい感情は全員が表出することを学習したが、それ以外の感情については全員ではないものの概ね表出することができる結果を示した。また、彼らの表情の形成に見られる特徴として、表出する表情が持続しないことが授業実践の過程で判明したために、教師が指でカウントする支援を取り入れると、下学年より上学年の方が習得しやすい結果を示し、一つの表情を一定時間維持することを習得した。

村上と栗木（2006）は、注意欠陥・多動性障害男児への包括的アプローチを行い、男児への心理社会的援助について感情の言語化を図ることの有効性を示した。それによれば、級友の行動の客観的認知と適切な肯定的自己評価が習得され、それらが学校適応上の問題の減少へとつながったことを論じている。このアプローチによる結果は、対話スキルや感情認知の習得の有効性を示すものとなっている。また、神尾（2006）は広汎性発達障害の対人認知について顔処理（face processing）の視点からなされた研究を概観し、現段階では発達早期の経験の役割が対人処理の発達を導くことにつながるという知見の蓄積の必要性を述べている。

本授業研究でなされた感情認知課題は、その習得状況から見て顔処理経験の役割に相当するものであり、必要かつ有効なものであると言える。

## 2. 生活への般化の検討

授業内容として取り扱ったものが記述式ワークシートにどのように反映されるかについて把握することも、般化を見る上での一つの方法であろう。上学年と下学年ともに、学習内容の定着がほぼ図られていると言えるが、上学年では自己紹介は授業で取り上げる回数が少なかったこと、気持ちを書くはうれしかったことについては書きやすいもののその他の感情については元来書きづらい傾向があることなどを反映し、他の結果と比べて達成人数がやや少なくなっている。学級担任も、本授業で扱う内容をもとに子どもの指導の手がかりとすることがうかがわれる。特に、対話スキルについては、日常生活の中で起こりやすい場面や



内容を取り扱うので、事前にロールプレイで行ったことが実際に起こるので、子どもの中ですでに練習済みのことが起きることになるので、自信へとつながることが容易に推察できる。

本授業研究の特徴の一つでもある保護者の授業への参加は、生活への般化を図る上では欠かせない要因と言える。保護者が、授業に参加することの利点として、次のものが挙げられる。まず、学校での子どもの実態を自分の目で確認でき、客観的に理解することができる。また、授業の流れに沿って子どもと活動することで、家庭での関わり方とは異なる新しい関わり方を体験し、自分の育児を振り返ることができるし、子どもも親の別の側面を発見するので、相互の理解が深まる機会となる。さらに、授業方法を体験することで、育児方法についての新たな方法の発見やこれまでの自分の方法の修正を図ることもできる。

対話スキルについてのアンケート結果は、これらの利点が反映されていると見ることができるので、家庭での対話における基本スキルが向上していることを示している。また、今回は、個々の子どもの変化についての検討結果には触れていないが、2名の子どもについては望ましい変化や親の視点の変化が報告されている。

### 3. 授業研究の意義についての検討

セルフコントロール、対話スキル、感情認知などの習得を意図した授業研究を一年半にわたって実践してきたが、授業内容や生活への般化などについての検討結果より、その有効性が認められたと言える。

今回の授業研究では、軽度発達障がいのある子どもに共通して求められている3つの要因を授業内容として取り扱ったが、それぞれの要因をどのような形で子どもたちに提示するかについては、外国で実践されている教育や発達支援の内容と方法を参考にして取り入れた。そこには、これまでの日本の学校の教育課程で取り上げられることのなかったテーマや題材、教材、授業方法などが盛り込まれていた。特に、発達障がいに関する知識と理解、教授方法の中心となった認知行動療法の考え方と技法、特にソーシャルスキルトレーニング技法にみられる教示、モデリング、ロールプレイ、パフォーマンスフィードバック、般化などの手続きが有効であった。

授業研究の基本には、発達障がいの原因説として定着している脳内認知機能不全説にみられる観点に基づき、子どもたちの認知を高めるための認知行動療法の考え方をおいた。子どもたちの特徴とされている外界情報への選択的注意、入力情報の選択、経験の発達段階的蓄積、神経心理学的活動などに見られる機能の未発達について、今回の授業研究における教育場面では未学習や誤学習ととらえて発達支援を行ってきた。

その際、子どもの視線に合わせた教師の目線、発表や授業態度の賞賛による強化、不適切な発言や離席の制止、教材作成の構造化とその提示による入力情報の整理などが、教授技法として求められた。

本研究では、セルフコントロール、対話スキル、感情認知などの習得がコミュニケーションスキルを高めると考え、これらの要因を高めるための授業内容と授業方法の開発を目的としたが、これまで検討したように本論で取り上げた授業内容と授業方法の妥当性が検証されたと言える。

今後、このような授業研究が学校の教育課程の中に位置付けられ実践を重ねることにより、子どもたちが上記の認知機能の特徴としてあげた課題についての発達を促進し、その子ども

にとって有効な人間関係の形成や社会適応を達成することが考えられる。

## Ⅶ 要約

セルフコントロール、対話スキル、感情認知などの3つの要素を学習に取り入れることで、学校では子どもの聞き発表するなどの学習態度も改善されてきた。家庭でも相手のことを考えた発言を意識するとか会話が増えてきたなど、子どもの変化も見られている。また、嫌なことがあっても親に話すことの必要性にも気付いている。これらの事実は、本時の学習により子どもたちが実生活で適切な言葉や行動を身に付けたことを示すものであり、彼らが日常経験するさまざまな問題を解決するための基礎・基本となりうるものであると言える。

ただし、これらの子どもの変化は本授業に見られたセルフコントロール、対話スキルや感情の理解などの習得は、学校生活や家庭生活などの様々な場面で体験する日々の積み重ねが根底にあることは言うまでもない。

## 引用文献

- 1) L. A.レディ、P. スペンサー、T. M. ホール 2004 注意欠陥多動性障害 (ADHD) 児のグループトレーニングプログラム. 『学校ベースのプレイセラピー』 A. A. ドゥルーズ、L. J. キャリイ、C. E. シェイファー (編著), 安東末廣 (監訳), 235-250, 北大路書房
- 2) M. B. シュア 2005 私は問題を解決できる (ICPS) : 幼児の対人関係の認知的問題解決プログラム. 『幼児期～青年期までのメンタルヘルスの早期介入』 S. I. パイファー、L. A. レディ (編著), 安東末廣 (監訳), 1-13, 北大路書房
- 3) 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園・小学校・中学校編 2004 もくせい時間. 平成14・15・16年度文部科学省研究開発学校 (第3年次)・確かな自分をつくる「ふぞく・もくせいプラン」の展開, 173-184.
- 4) Hawlin, P. 1998 Problems of Social Understanding 『Children with Autism and Asperger Syndrome - A Guide for Practitioners and Carers -』, 145-176, John Wiley & Sons Ltd.
- 5) Wolf, N. et al 2001 The Developmental Trajectory from Amodal Perception to Empathy and Communication: The Role of Mirror Neurons in This Process. *Psychoanalytic Inquiry*, 21(1), 94-112.
- 6) 高野美智子・安東末廣 2003 学校におけるADHD児への治療教育方法の検討. 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター紀要、第9号. 45-58.
- 7) 伊藤英夫 2006 自閉症における共同注意の研究. *小児の精神と神経* 46 (3) : 170-172.
- 8) 村上凡子・栗木紀子 2006 注意欠陥・多動性障害男児への包括的アプローチ 母親の障害の受容から男児への心理的社会的援助までの過程 . *児童青年精神医学とその近接領域*, 374-385.
- 9) 神尾陽子 2006 広汎性発達障害における発達認知神経科学的研究の動向. *児童青年精神医学とその近接領域*, 47 (4)、307-315.

(2007年4月28日受理)