

自閉症・情緒障害特別支援学級における児童のコミュニケーション力を向上させる自立活動の実践

林田 真一* ・ 松山 郁夫**

Practice of Independent Activities for the Development of Children's Communication Skills in the Autism Spectrum and Emotional Disorder Class

Shinichi HAYASHIDA Ikuo MATSUYAMA

【要約】 A 市立 B 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級 C 組における各児童の共通した課題は、理解語彙、表現語彙の不足に起因するコミュニケーション力の低さである。したがって、コミュニケーション力の向上をねらいとした自立活動において、各児童の語彙を増やし、獲得した語彙を実生活で使う学習を実施した。各児童は、肯定的な言葉を多く使うことができるようになった。しかし、実践の後半、一人の児童が否定的な言葉を使って友達を傷つけてしまった。このため、肯定的な言葉だけでなく、否定的な言葉とどう向き合うかを考えるための SST も実施した。合計 17 時間の自立活動における実践では、各児童の行動観察を行い、学習終了後、各児童が使った言葉の集計、本実践のまとめとしての感想、行動観察から、本実践は、肯定的な言葉がもつ人への影響、否定的な言葉がもつ人への影響を、各児童に深く考えさせ、コミュニケーション力を育む一助になったことが示唆された。

【キーワード】 自閉症・情緒障害特別支援学級、自立活動、コミュニケーション力、肯定的言葉、否定的言葉、SST(ソーシャルスキル・トレーニング)

1. 問題提起

A 市立 B 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級 C 組には、6 名の児童(内 2 名は不登校中)が在籍している。4 年生 D 児には、話し言葉の使い方、言い方の間違いが見られる。また、学習中、言葉による指示を理解していないことが多いため、D 児と友達との会話が長続きしない。4 年生 E 児は、思いついたことをすぐに話してしまうことが目立つ。また、時々癩癩を起こすが、それは、自分の気持ちを言葉で表出できないことも一因である。4 年生 F 児は、会話や文章表現の中で、助詞の使い方が正確でないことがある。教科学習や体験的な学びから獲得した語彙が少なく、トラブル発生時に、自分の気持ちを言葉で表現できないため、気持ちが沈んでしまう様子が見られる。2 年生 G 児は、学年相応の語彙が身につけていないこと、友達への関心が薄いことから、友達に関わる経験が乏しい。以上より、本学級の各児童に共通する課題は、獲得している理解語彙や表現語彙が少なく、他者と会話したり、自分の感情を表現したりする言葉が少ないために、コミュニケーション力が低いことである。

令和 3 年 7 月 8 日に実施した質問紙調査からは、各児童における「友達ともっと関われる自分になりたい」という気持ちが読み取れた。担任は、この気持ちが、各児童が自身のコミュニケーション力を高め、社会性を伸ばしていくための強み(ストレングス)と受けとめた。この強みを各児童の学びへの意

*佐賀市立開成小学校 **佐賀大学教育学部

欲に繋げ、他者と良好に関わるための言葉を獲得させ、コミュニケーション力を向上させるために、本年度の自立活動では SST(ソーシャルスキル・トレーニング)を実施した。

言葉には、人の気持ちを動かす作用がある。誰しものが、肯定的な言葉を聞くと温かい気持ちになる。イライラしているときに、心にたまっている否定的な感情を言葉で表現できれば、気持ちが落ち着くこともある。つまり、言葉は、人を傷つけることもあるが、人の心を癒し、人と人とを繋ぐ作用もある。そこで、自立活動において、言葉を使ったゲームを通して語彙を増やし、語彙の意味を理解させ、ロールプレイで言葉の使い方を習得させ、使った時の気持ちを感じとれるように配慮した。このように、実践学習(日常での学習)において、スキルとして身につけてきた言葉を実生活で活用する機会を設け、各児童のコミュニケーション力を向上させることにした。さらに、この実践学習の過程で派生する問題への対応も必要になった。

2. 実践目的

以上のことから、本研究の目的は、小学校自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動において、語彙を増やすことと、コミュニケーション力に応じた SST を行うことが、各児童におけるコミュニケーション力の向上に及ぼす影響、及び、その過程で派生する問題とその対応について考察することである。

3. 実践内容

(1) 対象児の状態と課題

令和3年度において、A 市立 B 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級 C 組には、6 名(内訳：4 年 1 組 4 名、2 年 2 組 2 名、その内 4 年 1 名と 2 年 1 名は不登校の状況にある)の児童が在籍している。全員、鬼ごっこやドッジボールなどの遊び、頓智話や怪談話、タブレットゲームなどが好きで、一緒に遊ぶ姿がよく見られる。

C 組の 4 名の児童は、お互い仲が良く、授業後のリラックスタイムや休み時間などに、一緒に鬼ごっこやゲームをしたり、ごっこ遊びをしたりして楽しそうに過ごしている。一方では、様々な課題があり、コミュニケーション力の低さもその一つである。交流学級では、顕著に言葉の表出や会話が少なくなる。1 学期当初に行った質問紙調査や行動観察から抽出した各児童の課題は、表 1 の通りである。

表 1 各児童の課題

4 年 D 児：発言や話し言葉の中に読みが正確でなかったり、使い方が間違っていたりする言葉がある。言葉による指示や説明を理解していないことがあり、視覚的支援を必要とすることがある。複数の指示を受けると混乱することが多い。
4 年 E 児：場や状況を考えずに、思いつきをはなすことが多い。獲得している感情語彙が少なく、言葉で自分の気持ちを表出できないため、癩癩を起こすことがある。
4 年 F 児：話し言葉や文章表現で「～が、～の、～を、～も」など、助詞の使い方が間違っていたり、助詞が抜けていたりすることがある。獲得語彙が少ないため、自分が起こしたことの説明や気持ちを表出できない。F 児は、他のことでも「自分はできないことが多い」と感じており、自己肯定感が低く、友達とトラブルになることが多い。
2 年 G 児：平仮名やカタカナもうろ覚えであり、学年相応の語彙が身につけていない。また、周りの人への関心が薄く、友達に自分のことを言葉で表出したり、会話を交わしたりした経験が少ない。

(2) 研究の手順と分析方法

本実践研究において、語彙を獲得し、コミュニケーション力向上のための SST に活用した主な参考文献

献は表2の通りである。

表2 主な参考文献

<p>田中和代・岩佐亜紀(2008) 高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方. 黎明書房.</p> <p>小泉令三・山田洋平(2011) 社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方 小学校編. ミネルヴァ書房.</p> <p>渡辺弥生里・藤枝静暁・飯田順子編著(2019) 小学生のためのソーシャルスキル・トレーニング:スマホ時代に必要な人間関係の技術. 明治図書.</p>

SSTについては、1学期後半から2学期後半(12月)まで全17時間実施した。実践において、前半は、『理解語彙を増やす実践』、中盤は、『理解語彙を表現語彙として使うスキルを身に着ける実践』、後半は、『学校の日常で起り易いトラブル場面を設定し、その場面でどんな言葉をどう使うか考え、表出練習をする実践』(前・中・後16時間)と振り返り(1時間)、さらに、これらの実践と並行して、実践学習と称して、日常場面で獲得語彙を使ってみる実践をすることで、全17時間及び日常学習を終える予定であった。ところが、後半の実践の途中で、D児が友達を言葉で傷つけるトラブルを起こした。そこで、実践14時目から17時目をD児のトラブル解決に向けた実践に変更することにした(表3)。

各児童の変容については、児童らが実践学習で使った言葉を集計したものと、第17時目の本実践のまとめの実践で各児童が書いた感想を分析し、検討した。

表3 全体計画(変更したもの)

	言葉を増やし、言葉の意味を知ろう	言葉の意味と使い方を知ろう	場面設定(こんなとき、どうする?)	D児のトラブル解決を中心とした取り組み	実践のまとめ	
SSTの名称	① 気持ち当てクイズ ② ③ ④ ⑤ みとめることばゲーム ほめことばゲーム 気もちことばゲーム なんぜんクイズ	⑥ よう ⑦ クッションことばを身につけよう ⑧ 「なげなら(だつて)」をつけて ⑨ 「さだつたら」会議 ⑩ 「たとえことば」で友だちをほめよう	⑪ ⑫ ⑬ 「こんなとき、どうする①」 「こんなとき、どうする②」 「こんなとき、どうする③」 「こんなとき、どうする④」 「こんなとき、どうする⑤」 「こんなとき、どうする⑥」 「こんなとき、どうする⑦」 「こんなとき、どうする⑧」 「こんなとき、どうする⑨」 「こんなとき、どうする⑩」 「こんなとき、どうする⑪」 「こんなとき、どうする⑫」 「こんなとき、どうする⑬」 「こんなとき、どうする⑭」 「こんなとき、どうする⑮」 「こんなとき、どうする⑯」 「こんなとき、どうする⑰」 「こんなとき、どうする⑱」 「こんなとき、どうする⑲」 「こんなとき、どうする⑳」 「こんなとき、どうする㉑」 「こんなとき、どうする㉒」 「こんなとき、どうする㉓」 「こんなとき、どうする㉔」 「こんなとき、どうする㉕」 「こんなとき、どうする㉖」 「こんなとき、どうする㉗」 「こんなとき、どうする㉘」 「こんなとき、どうする㉙」 「こんなとき、どうする㉚」 「こんなとき、どうする㉛」 「こんなとき、どうする㉜」 「こんなとき、どうする㉝」 「こんなとき、どうする㉞」 「こんなとき、どうする㉟」 「こんなとき、どうする㊱」 「こんなとき、どうする㊲」 「こんなとき、どうする㊳」 「こんなとき、どうする㊴」 「こんなとき、どうする㊵」 「こんなとき、どうする㊶」 「こんなとき、どうする㊷」 「こんなとき、どうする㊸」 「こんなとき、どうする㊹」 「こんなとき、どうする㊺」 「こんなとき、どうする㊻」 「こんなとき、どうする㊼」 「こんなとき、どうする㊽」 「こんなとき、どうする㊾」 「こんなとき、どうする㊿」	⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

(3) 実践学習で実施した内容

実践学習については、実践①(表4)から実践⑬(表16)まで、この順に実施した。

表4 気持ち当てクイズ 7/2(金) 実践①

<p>めあて：自分が知っている感情語彙(気持ち言葉)を増やそう</p> <p>活動内容： <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>A・友だちに叩かれて ・忘れ物をして ・早起きは ・優しくしてもらって ・二重跳びができる人は・</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>B・くやしい ・かっこいい ・うれしい ・かなしい ・きもちがいい ・さわやかだ・</p> </div> </div> <p>Aの言葉カードとBの言葉カードを準備し、子供たちにAの言葉に合うBの言葉を探させ、点数を競わせる気持ち言葉ゲームをする。</p> <p>感想 D児：ゲームで、気持ちことばの意味が分かって楽しかった。 E児：G児が選んだ気持ちことばが意外だった。 F児：ことばクイズを初めてやって、楽しかった。 G児：気持ち言葉を当てるクイズが楽しかった。</p> </p>

表5 なぜなのクイズ 7/15 (木) 実践②

めあて：登場人物がどう思ったのか推理して当ててみよう	
<p>活動内容：</p> <p>1 「○○さんは、なぜ、そう思ったのか(そうしたのか)?」ある場面の登場人物の思いを人物の様子を描いた絵と登場人物のセリフから推理(想像)し、登場人物の思いを簡単に表現してみるゲームをする。(4つの場面の絵とセリフを準備)</p> <p>2 友達と自分の考えを比べて、感想を述べ合う。</p>	<p>4つの場面の絵とセリフのうち1つ 一郎が家に帰ったら、お父さんが大きなこわい声で「一郎、こっちへ来なさい」と言いました。一郎はドキドキして「どうしよう、どうしよう」と思いました。なぜ一郎はドキドキして「どうしよう、どうしよう」と思ったのでしょうか?</p> <p>答え 怒られると思ったから・等</p>
<p><u>感想</u></p> <p>D 児：(体調不良で欠席)</p> <p>E 児：ことばゲームは初めてで緊張したけど、楽しかった。</p> <p>F 児：友だちの気持ちを推理する力が必要だとわかった。</p> <p>G 児：気持ちを推理するクイズは楽しかった。</p>	

表6 気持ち言葉ゲーム 9/3 (金) 実践③

めあて：ことばゲームをして、気持ちことばをたくさん覚えよう	
<p>活動内容：</p> <p>1 ゲーム①=たくさんの方の気持ちことばカードを準備し、A『し・お・も・い・ろ』→B『お・も・し・ろ・い』、A『ぞ・ん・く・ま』→『ま・ん・ぞ・く』、B『こ・ぼ・ろ・こ・い・そ』→B『こ・こ・ろ・ぼ・そ・い』、A『こ・よ・ち・い・こ』→B『こ・こ・ち・よ・い』……などのようにAのひらがなの並びがBのことばになることを当てるゲームをする。</p> <p>2 ゲーム②=当てたBの言葉を「ホカホカあったかことば」と「ひえびえ寒々ことば」に仲間分けするゲームをする。</p> <p>3 活動③=ホカホカことばから1つ選んで短作文を作り、発表し合う。例：「ぼくは、プールに入りました。ここちよかったです。」</p>	
<p><u>感想</u></p> <p>D 児：ホカホカことばと寒々ことばを覚えて楽しかった。</p> <p>E 児：(体調不良で欠席)</p> <p>F 児：気持ちを表すことばは、たくさんあることがわかりました。</p> <p>G 児：気持ちことばを当てるゲームがおもしろかった。気持ちのことばが言えてうれしかった。</p>	

表7 ほめことばゲーム 9/10 (金) 実践④

めあて：ことばゲームをして、ほめことばをたくさん使えるようになる	
<p>活動内容：</p> <p>1 ゲーム①=A『ば・っ・て・が・る・ん・ね』→B『が・ん・ば・さ・て・る・ね』、A『す・だ・て・き・ね』=B『す・て・き・だ・ね』、A『せ・つ・し・だ・ん・ね』→B『し・ん・せ・つ・だ・ね』、A『が・だ・さ・す・ね』→B『さ・す・が・だ・ね』……などのようにAのひらがなの並びがBのことばになることを当てるゲームをする。</p> <p>2 活動②=ゲーム①のほめことばを使って、4人のお友だちの1人をほめる短作文を作り、ほめるロールプレイをする。(足が速いD君、笑顔がいいEさん、やさしいF君、ダンスが上手なG君)</p> <p>例：「Eさんの笑顔は、キラキラしているね。」等</p>	
<p><u>感想</u></p> <p>D 児：ほめことばをたくさん覚えて楽しかった。</p> <p>E 児：ほめことばをいっぱい考えて楽しかった。</p> <p>F 児：ほめことばは、たくさんあることがわかった。</p> <p>G 児：ミニ劇(ロールプレイ)で、ほめことばが言えてうれしかった。</p>	

表8 みとめることばゲーム 9/16 (木) 実践⑤

めあて：ことばゲームをして、友だちを認めることばをたくさん自分のものにしよう			
活動内容： 1 ゲーム①=()がある文章の中に4つのことばから一番当てはまる『認めることば』見つけて、()に書くゲームをする。			
例①：	<table border="1"> <tr> <td>〇〇さん、絵がうまいね。色のぬり方が()だね。</td> </tr> <tr> <td>うすい しつこい じょうず だらだら</td> </tr> </table>	〇〇さん、絵がうまいね。色のぬり方が()だね。	うすい しつこい じょうず だらだら
〇〇さん、絵がうまいね。色のぬり方が()だね。			
うすい しつこい じょうず だらだら			
例②：	<table border="1"> <tr> <td>いつも、あなたの()助かっているよ。</td> </tr> <tr> <td>おこげ おかげ すがた なまけ</td> </tr> </table>	いつも、あなたの()助かっているよ。	おこげ おかげ すがた なまけ
いつも、あなたの()助かっているよ。			
おこげ おかげ すがた なまけ			
2 活動②=ゲーム①の認め言葉を使って、4人の友だちの1人に「みとめことばのプレゼント」をする活動。			
例③：「Eさんのイラストは(名人芸)だね。」			
例④：「Fさんの考え、(すごい)ね。(ナイスアイデア)だね。」			
感想 D児：ゲームでいろんなみとめことばを当てることができて、うれしかった。 E児：人に当たり前のように言っていることばが大切なんだと思った。 F児：みとめることばって、いろいろあるんだなと思った。 G児：友だちと認め合うことが楽しかった。認めてもらってうれしかった。			

表9 「～ことば」で自分を表現しよう 10/2 (土) 実践⑥

めあて：ことばゲームをして、「～しいことば」で自分を友だちに表現しよう				
活動内容： 「～しいことば」とは、『なつかしい』とか『すがすがしい』とか、『しい』がつく言葉である。 1 ゲーム①=時間内に右Aの表から正しい「～しいことば」を探し出し、Bのワークシート書くゲームをする。 2 ロールプレイ①=ゲーム①の後、シートに書いた「～しいことば」を使って、左の4つの場面から選んでセリフを考え、自分を表現するロールプレイをする。 3 ロールプレイをしての感想を述べ合う。				
<table border="1"> <tr> <td> A おか かも ども かも もかど むな むり すば ら すばる すず すく すがすが すばすば……等 </td> <td>→</td> <td> B (おか)しい (もどか)しい (すばら)しい (すず)しい……等 </td> </tr> </table>	A おか かも ども かも もかど むな むり すば ら すばる すず すく すがすが すばすば……等	→	B (おか)しい (もどか)しい (すばら)しい (すず)しい……等	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園の時の写真を友だちとみている場面 ・キャンプ場で、朝、深呼吸をする場面 ・お誕生日に友だちからお手紙をもらう場面 ・擦り傷を負って、友だちに親切にされる場面
A おか かも ども かも もかど むな むり すば ら すばる すず すく すがすが すばすば……等	→	B (おか)しい (もどか)しい (すばら)しい (すず)しい……等		
感想 D児：いろいろな「～しいことば」を知って楽しかった。 E児：いろいろな「～しいことば」を覚えられてよかったです。 F児：いろんな「～しいことば」があることがわかりました。 G児：「～しいことば」を使ったミニ劇が楽しかった。もっと劇をしたかった。				

表10 クッションことばを身につけよう 10/7 (木) 実践⑦

めあて：友だちといい関係になるクッション言葉を身につけよう				
活動内容： 1 ロールプレイ①=休み時間、机と机の間を通過して友達のところに行きたいけれど、間に座っているクラスメートに塞がれて、友だちのところに行けない場面を想定し、トラブルになる悪い例のロールプレイとクッションことばを使ったよい例のロールプレイをして、感想を述べ合う。 2 話し合い=知っているクッションことば(悪いけど～、よかったら～、ありがとう。でも～等)を出し合う。 3 ロールプレイ②=右の3つの場面のロールプレイをクッションことばを使ってする。				
<table border="1"> <tr> <td>・聞きたいことがあって、友だちに尋ねるときのミニ劇</td> <td>・消しゴム忘れの友だちに消しゴムを貸すときのミニ劇</td> <td>・家に遊びに来た友だちにケーキを出すときのミニ劇</td> </tr> </table>	・聞きたいことがあって、友だちに尋ねるときのミニ劇	・消しゴム忘れの友だちに消しゴムを貸すときのミニ劇	・家に遊びに来た友だちにケーキを出すときのミニ劇	
・聞きたいことがあって、友だちに尋ねるときのミニ劇	・消しゴム忘れの友だちに消しゴムを貸すときのミニ劇	・家に遊びに来た友だちにケーキを出すときのミニ劇		
感想 D児：ミニ劇でクッションことばが言えて楽しかった。 E児：新しいクッションことばが言えてよかったです。 F児：クッションことばもいろいろあると思いました。 G児：クッションことばを使ったミニ劇がチョー楽しかった。				

表 11 なぜなら(だって)をつけていってみよう 10/14 (木) 実践⑧

めあて：「なぜなら(だって)」を使って友だちと会話を楽しもう			
活動内容：			
1	ロールプレイ①＝「わたしは、イチゴのショートケーキが好き。なぜなら、白いホイップもイチゴも好きだからです。」「私もイチゴのケーキが好き。だって、イチゴとケーキと2つの味が楽しめるもんね。」等のロールプレイをして感想を述べ合う。		
2	「なぜなら～だって～」のセリフを考える活動をする。考えた児童から動作を入れてセリフを述べる練習をする。	・『好きなくだもの』を「なぜなら、だって」でミニ劇	・『好きなおかし』を「なぜなら、だって」でミニ劇
3	ロールプレイ②＝「なぜなら～だって～」を使って右の3つの好きなものについてのロールプレイをし、感想を述べ合う。		・『好きなアニメ』を「なぜなら、だって」でミニ劇
感想			
D児：「なぜなら～」を使って、いろいろなミニ劇ができて楽しかった。			
E児：みんなの「なぜなら～」言葉が知れてよかったです。			
F児：「なぜなら」を使ったミニ劇がおもしろかったです。			
G児：「だって～」を使ったミニ劇が楽しかった。			

表 12 だったら会議をして話し合いを楽しもう 10/21 (木) 実践⑨

めあて：「だったら+アイデア」で友だちと話し合いができるようになる			
活動内容：			
1	活動①＝担任の「だったら+アイデア」のモデルを見る。	〇〇君：「ねえ、今度の体育、ブリッジのテストがあるんだって」 担任：「だったら、休みに練習しようよ。」	
2	活動②＝「だったら会議～キャンプ編～」のシナリオ(セリフ)を各自で考える。(自分は司会役、右のワークシートに友達のセリフをかんがる。)	自分：今度の土曜日から泊りがけでキャンプに行こうよ。 自分：キャンプにもっていくものは、何がいい？ 友達①：だったら()) 自分：ナイスアイデア！夜ご飯は何にする？ 友達②：だったら()) 自分：おいしそう！朝ご飯は何がいいかな？ 友達③：だったら()) 自分：いいね！それじゃ、もっていくものは())、 夜は())を食べて、朝は())を食べようよ。 みんな：賛成！	
3	ミニ劇＝4人の児童が考えたシナリオで4回、キャンプ会議をする。		
4	活動③＝自分が考えたアイデアを友達が言って、どうだったか感想を述べ合う。		
感想			
D児：だったら会議でいろんなアイデアを知って、楽しかった。			
E児：だったら会議で(シナリオ通りではなく)アドリブで言えたことがうれしかった。			
F：だったら会議がおもしろかったです。			
G児：キャンプの会議、メッチャ楽しかった。			

表 13 たとえことばで友だちをほめよう 10/29 (金) 実践⑩

めあて：「まるで～(たとえば～)」・・・たとえことばで友だちをう～んとほめよう			
活動内容：			
1	活動①＝担任のモデルとして、ほめことば+たとえことばで4児をほめる。	担任：「〇〇君は明るいね。まるで、キラキラ輝く太陽のようだね。」	
2	活動②＝自分以外の3人の友だちを、たとえことばでほめるセリフを考える。	例 B児：「〇〇君はブリッジがうまいね。まるで本物の橋のようだね。」 C児：「〇〇君は笑顔が素敵だね。まるでチューリップのようだね」等	
3	ロールプレイ＝考えたほめことばで、ほめ合うロールプレイをする。		
4	活動③＝ほめてもらって、どうだったか。感想を述べ合う。		
感想			
D児：「たとえことば」でいろんな気持ちが言えてうれしかった。			
E児：新しいことば、「たとえことば」を覚えられて、うれしかった。			
F児：「まるで言葉」はいっぱいあるんだなと思いました。			
G児：「まるで、にっこりお日様のようだ」とほめてもらって、うれしかった。			

表 14 こんなとき、どうする①～まっても来ない友だち～ 11/5 (金) 実践⑩

めあて：イライラしたとき、落ち着いて、気持ちこぼすことができるようになる	
1 ミニ劇①をする。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 場面設定： 昼休み、遊ぶ約束をしていた友だちが、いつまで待っても来ず、昼休みの最後ごろようやく来た。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-left: 20px;"> 悪い例 自分：「遊ぶ約束をしたのに、なんで来なかったんだよ！」(怒りの口調) 友だち：「来る途中、先生から用を頼まれたんだよ。何で怒るのさ！」 よい例 自分：「待ったよ。待ってる間、寂しかったよ。何かあったの？」 友だち：「ごめんね。遅くなって。来る途中、先生から用を頼まれたんだよ。」 </div>
2 悪い例、よい例を演じた後の自分の気持ちを話し合う。	
3 前述の場面設定で、自分も友達も落ち着き、関係も壊れない言い方(セリフと態度)を考える。	
4 ミニ劇②をする。(自分で考えたセリフと態度でミニ劇をする。友達役にはよいセリフと態度を返させる。	
5 自分役で演じた時、友達役で応じた時の気持ちについて話し合う。	
感想 D 児：イライラしたときの気持ちをいうことばが、いろいろ知れてよかった。 E 児：イライラしても落ち着ける方法を知れてよかったです。 F 児：心を落ち着かせる言葉は、いっぱいあるんだなとわかった。 G 児：自分の気持ちが言えて楽しかった。	

表 15 こんなとき、どうする② 「ありがとう+～」 11/12 (金) 実践⑪

めあて：友だちにしっかりと伝わるお礼が言えるようになる		
活動内容：		
1 ミニ劇①(例)をする。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 悪い例 友だち：「絵が上手だね！」 自分：～無言～ よい例 自分：「絵が上手だね！」 友だち：「ありがとう。それほどでもないよ。あなたも上手だね」 </div>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 場面設定： 一緒に絵をかいていて、友だちに「上手だね」とほめられたときにお礼を言う場面。 </div>		
2 悪い例、よい例を演じてみての感想を述べ合う。		
3 3つの場面を設定し、そこから1つ選んで「ありがとう+～」のセリフを考える。		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 場面設定①： ろうかで「落としたよ」と友だちにハンカチを拾ってもらった場面。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 場面設定②： 文句を言われ、落ち込んでいるときに「だいじょうぶ?～」と声をかけられた場面。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 場面設定③： 運動場で転び、擦り傷を負ったとき、「けがしたの?だいじょうぶ?～」と声をかけられた場面。 </div>
4 ミニ劇②をする。		
5 ミニ劇②の感想を述べ合う。		
感想 D 児：「ありがとう+～」の劇、楽しかった。 E 児：ありがとうで終わらせない。ミニ劇で「ありがとう+新しい言葉」を使えて気持ちよかったです。 F 児：「ありがとう+ことば」が相手によく気持ちむが伝わることがわかりました。 G 児：自分が、けがをした時のミニ劇ができて、うれしかった。		

表 16 こんなとき、どうする～勇気の言葉「ごめんなさい+～」 11/19 (金) 実践⑫

めあて：勇気の言葉「ごめんね+～」が言えるようになる	
活動内容：	
1 ミニ劇①(例)をする。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 悪い例 自分：なんで、ぶつかるのさ、痛いだろ! 友だち：そっちこそ、気をつけろよ。このヤローッ! よい例 自分：ごめんね。だいじょうぶ?痛かったね! 友だち：ぼくのほうこそ、ごめんね!お互い気をつけようね。 </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 場面設定： 廊下の曲がり角で、小走りに走ってぶつかり、自分も友達も痛い思いをした場面 </div>	
2 よい例、悪い例、演じてみての感想を述べ合う。	
3 自分の「ごめんね+〇〇〇〇」のセリフを考える。	
4 ミニ劇②をする。(ぶつかった相手役は、その場で考えさせて必ずよい言葉を返すようにさせる。)	
5 ミニ劇②の感想を述べ合う。	

感想

D児：「ごめんね+～」が言えて、うれしかったです。
 E児：ぶつかったときの「ごめんね+～」が楽しかったです。
 F児：「ごめんね+～」がいろいろ出てきました。おもしろかったです。
 G児：ミニ劇でドンと当たって「ゴメンね+～」を言うのが楽しかった。

10月、本学級F児と交流学級U児との間でトラブルが起こった。F児はU児が「いやだ。やめてほしい」という言動を繰り返していた。そのことでU児はF児を避けるようになった。傷ついたU児は学校を休むまでになった。しかし、F児は「なぜ、ぼくだけU児から避けられるの?なぜ、ぼくだけ叱られるの?」と被害者意識を持ち、心理的に不安定な様子が見られた。

数回にわたるF児とその保護者からの聞き取りから、F児とU児には、言動への感じ方、受けとめ方に違いがあることに気づいた。それらの違いが、U児にとって「いやだ」という行為をしたにもかかわらず、F児が被害者意識を抱く一因であることが窺えた。このことを校内支援委員会で検討した後、C組の担任は、自立活動や日常的な関わりの中で、F児の自己肯定感を高めること、及び、F児の感じ方や言動を諭すことを、同時並行で進めることにした。

実践⑭(表17)と実践⑮(表18)では、自己理解と他者理解の違い(自分と友達とでは、言動の認知の仕方に違いがあること)を理解し、友達と適度な距離が取れるようになることをねらいとしたSSTを実施した。また、実践⑯(表19)では、U児がF児から言われてひどく傷ついた「土下座しろ」という言葉を扱ったSSTを実施し、実践⑰(表20)で本実践のまとめとして、「言葉が人に与える力」について考えるSSTを実施した。

F児のトラブル以降、担任は、F児の交流学級に行く回数が増えた。そこで、数名の児童が、人を傷つける言葉を表出している場面を目にした。年度当初からF児を見ていて、自己肯定感が低い児童であることを感じていたが、人を傷つける言葉を表出した交流学級の数名についても、同様に自己肯定感が低いように見受けられた。

表17 すきなもの、きれいなもの～自分と友達、同じかな～ 11/26(金) 実践⑭

めあて：すき・きれいアンケートで自分と友だちを比べよう(自己理解・友達理解)	
活動内容：	
1 アンケート①に答える。	アンケート① 一番好きな食べ物は何？ ケーキ チョコレート たこ焼き お好み焼き うどん ラーメン その他 一番好きなわけ()
2 アンケート②に答える。	アンケート② 一番好きな色は何？ 青 赤 黄色 緑 むらさき ピンク その他 一番好きなわけ()
3 アンケート③に答える。	アンケート③ 一番嫌いな生き物は何？ へび みみず かえる ゴキブリ とかげ 蛾 その他 一番嫌いなわけ()
4 アンケート①～③で答えたものとそのわけを発表する。(担任は、アンケートの言葉を書いた掲示用応用紙に子供たちの名前プレートを貼っていく。)	
5 掲示用の応用紙の名前プレートを見て、感想を述べ合う。「好きな食べ物、色、好きなわけ、みんな違う」「嫌いな生き物、嫌いなわけもみんな違う」等	
6 「自分と友達は・・・」の後の文章を考え、発表する。「自分と友だちは、好きなもの、嫌いなものが違う。」	
感想	
D児：個人で、人それぞれあるんだなと思いました。	
E児：人それぞれなので、それはいいことだと思います。	
F児：人それぞれ、すきなもの、きれいなものが違うということがわかりました。	
G児：ちがうということは、そうなんだと思った。	

表 18 感じ方、思い方～自分と友達、同じかな～ 12/3 (金) 実践⑮

めあて：学校で起こることへの感じ方について自分と友達を比べよう(自己理解・友達理解)	
活動内容：	
1 アンケート①に答える。	① 廊下を走ってしまい、友達にきつくとがめられたAさん。あなたがAさんなら、どうしたと思いますか。 走った所からやり直す しぶしぶやり直す 無視して行く 文句を言う その他
2 アンケート②に答える。	② 休み時間、廊下で重たそうに重ねた本を運んでいるBさんに出くわした。あなたならどうしますか。 無視して行く 声だけかける Bの友達を呼びに行く しぶしぶ手伝う 進んで手伝う その他
3 アンケート③に答える。	③ 朝の教室、友達に挨拶したのに、挨拶が返ってこない。なぜだと思いますか。 怒っていたから挨拶しなかった 気づかず、挨拶しなかった 自分を無視して挨拶しなかった等 その他
4 アンケート①～③で答えたことを発表する。 (担任は、アンケートの言葉を書いた掲示用広用紙に子供たちの名前プレートをつけていく。)	
5 掲示用の広用紙の名前プレートを見て、感想を述べ合う。	
感想	
D児：いやだと思ふ気持ちに気づいて、わかってあげることが大切だと思った。	
E児：自分が好きなことは、人とは同じではないということがわかった。	
F児：人の感じ方は、違うということがわかりました。	
G児：自分と人は、感じ方が違うんだと思った。	

表 19 よい言葉の力、悪い言葉の力について考えよう 12/17 (金) 実践⑯

めあて：言葉がもっているよい力、悪い力について考えよう	
活動内容：	
1 自分たちが、今までの体験学習で友達等に使ってきた言葉の集計を見て、感想を述べ合う。	
子供名 ①1位の言葉 ②2位の言葉 ③3位の言葉 ◎「こんな言葉使えたの」—担任が驚いた言葉—	4年D児 ①ありがとう ②楽しいね ③悪いけど～ (クッション言葉) ◎満足、せっかくだけど～
	4年E児 ①楽しいね ②ありがとう ③うれしい ◎懐かしいな よかったら～ (クッション言葉)
	4年F児 ①楽しいね ②上手だね ③ありがとう ◎ナイス よろしくね
	2年G児 ①ありがとう ②おはようございます ③楽しいね ◎すごい かっこいい
「みんな、いい言葉を言ってる」、「友達から言われるとうれしくなる言葉を言ってる」等	
2 アンケート①に答える。	
① 自分が言われて一番うれしい言葉は？ すてきだね 素晴らしい さすがだね 優しいね 上手だね かっこいい おもしろいね等 その他	
3 アンケート②に答える。	
② 自分が言われて一番嫌な言葉は？ うざい きもい かっこわるい じゃま ださい しね 土下座しろ 気持ちわるい等 その他	
4 アンケート①と②で答えた言葉を発表する。	
5 担任が嫌な言葉は何か、なぜ嫌か、担任から聞く。(担任：「土下座しろ」だと答える。広辞苑で引いた「土下座」の意味を話し、土下座イラストを見せる。)	
6 ミニ劇「悲しい土下座」をする。(子供一人一人が担任に「土下座しろ」という役、担任が土下座をする役)	
7 ミニ劇後の感想を書いて発表する。	
感想	
D児：土下座は、かっこ悪いと思いました。後、先生がかわいそうだと思います。「土下座しろ」と言われたら、すご～く嫌な気持ちになるになるんだなと思いました。	
E児：先生に(土下座を)正直してほしくなかった。理由は、「土下座しろ」と言った自分も、相手もすごくつらいから。「土下座しろ」は「死ね」と同じだと思った。	
F児：少ししか走っていないのに、(先生が)土下座させられて、かわいそうだった。	
G児：先生がかわいそうだった。	

表 20 学習のまとめ～(NHK 旭川放送局長賞「人に与える言葉の力」を題材にして)～12/22 (水) 実践⑰

<p>めあて：言葉が人に与える力について考えよう</p> <p>活動内容：</p> <p>1 今までの学習を振り返る。(実践①～実践⑩『友だちや家族に使いたい主にポジティブな言葉を学習して、どうだったか』 実践⑪～実践⑬『学校の日常場面で起こる事象で使う言葉を学習して、どうだったか』 実践⑭～実践⑱『自分と友だちの言葉等の受けとめ方の違いを学習して、どうだったか』 実践⑲『人を傷つける言葉を学習して、どうだったか』)</p> <p>2 題材「人に与える言葉の力」の読み聞かせを聴く。(担任は、紙芝居風に板書しながら読み聞かせをする。)</p>
<p>題材「人に与える言葉の力」要約</p> <p>現在、中学生のNさんは小学校中学年時に一つ年上の男の子に軽い気持ちで「邪魔、死ね」と言い放つ。男の子は傷つき、先生に話す。Nさんは担任から男の子がすごく傷ついたことを告げられ、「Nは軽い気持ちで言ったかもしれないが、相手は受け流せるわけではない。『死ね』という言葉で、その子が本当に死んだら責任とれる？もっと言葉の意味を考えなさい」と言われる。Nさんは、言葉は時に人の心を深く傷つける力を持っていることを知り、言葉の意味を考え、言葉を選んで話すことを心がけることを決める。</p> <p>時が経ち、Nさんが5年生時にクラスの男の子O君から、毎日「ウザイ、ブス」と言われ続ける。Nさんは中学年の時のことが自分に返ってきた思い、深く傷つき、学校が嫌になる。O君の「ウザイ、ブス」は続く。ある日、Nさんに「ウザイ、ブス」と言うO君に一人の女の子が「やめなよ、そんなこと言うの」と言う。Nさんは女の子の一言で救われた気持ちになる。そして、言葉を人に伝える上で大切なことは人を思いやる気持ちであるということに気づき、自分自身が助けられたように、自分も人を助けていきたいと思うようになるのである。</p>
<p>2 「言葉をどう思うか、自分は、今までどんな言葉を使ってきたか、これからどんな言葉を使おうと思うか」について話し合う。</p> <p>3 学習のまとめとして感想を書く。(子供たちの感想については、考察に掲載する。)</p>

4. 実践結果(実践学習と実践⑰「学習のまとめ」の感想から)

・D児(4年男子)：

D児は実践⑱の「待っても来ない友だち」で、担任の「昼休み、遊ぶ約束をしたのに、来ない友だちに何と言うか」との問いに「ぼくは、(友達が来なくても)三回ぐらいは許すよ。何も言わない」と答え、担任を驚かせた子供である。D児は、実践学習では「楽しいね」、「悪いけど(クッション言葉)」、「ありがとう」などの言葉を多く使った。友だちにやさしく、温かく接しているD児が目につく。D児は、まとめの感想に「ことばを悪いのに使えば凶器になる」、「ぼくは、これから人を傷つける言葉を言わないようにする。なぜなら、悪い言葉は自分に返ってくるかもしれないし、人を傷つける」と書いた。D児が言葉の力というものを深く理解し、使い方を自覚したことが窺えた。

D児の実践⑰—学習のまとめの感想—

ぼくは、人を元気づけることばはいい言葉だけど、ことばを悪いのに使えば凶器みたいになると思います。ぼくは、人を傷つけることばを少し言っていました。また、人を元気づけることばを少し言っていました。ぼくは、これから人を傷つけることばを言わないようにします。なぜなら、悪いことばを言ったら(自分に)返ってくるかもしれないし、人を傷つけちゃうからです。悪いことばは、怖いと思いました。

・E児(4年女子)：

E児は実践学習に一番意欲を示した児童である。「幸せだ」、「懐かしい」、「喜んで〜」、「よかったら(クッション言葉)」など友達や家族に言葉豊かに話すことができた。E児は実践⑲のミニ劇で、土下座する担任を見て涙を見せた。そして、「(先生に)土下座をしてほしくなかった。(劇で)土下座を命じた自分も、相手(担任)もすごくつらいから」と書いた。学習のまとめの感想では、「人は言われてよいことと、言われて嫌なことがある。私は、嫌いな人にでもよい言葉を使おうと思っ

E児の実践⑰—学習のまとめの感想—

わたしは、ことばは人を元気づけると思います。わたしは、今まで人を傷つけることばを少し使ったと思います。わたしは、人を元気づけることばも少し言ったと思います。人は、言われてよいことと言われて嫌なことがあります。わたしは、きれいな人でもよいことばを使おうと思いました。言葉の力かげんを調整したら、きっといいことばになると思います。

た」と書いた。E児は、よい言葉がもつ力、悪い言葉がもつ力を強く受けとめることができたと考える。

・F児(4年男子—トラブルを起こした子供)：

F児はU児が嫌がる言動をとっていたが、実践学習においては「楽しいね」、「上手だね」、「ナイス」など、遊びの中で友達に共感したり、友達をほめたりする言葉を多く使っていた。

F児は本実践のまとめの感想の最後に「ぼくは、これからやさしい人になりたい。」と書いた。もともとやさしい児童であるF児が、U児への言動を悔み、反省したということが窺えた。

F児の実践⑩—学習のまとめの感想—
ぼくは、ことばは大事だと思います。ぼくは、今までひとを傷つけることばを少し言っていました。また、人を元気にすることばを少し言うことができました。ぼくは、これからやさしい人になりたい。

・G児(2年男子)：

G児は、本学級で一番語彙が少ない児童である。実践学習で使えた言葉もたどたどしく「おはようございます」、「ありがとう」等が多かった。G児は、学習のまとめの感想に「Nさんをかばった女の子みたいになりたい」と書いた。G児は、獲得語彙は少ないけれども、「人を救える言葉、元気づける言葉が言える人になりたい」という思いをもつことができたと考える。

G児の実践⑩—学習のまとめの感想—
ことばは、ぼくを怒らせたり、うれしさをせたりすると思います。ぼくは、やさしい人にはやさしい言葉を使いたい。いやな人には、いやな言葉を使う。でもNさんをかばった女の子(O君に「やめなよ。そんなこというの」と言った女の子)みたいになりたい。

・担任が印象に残った翌年1月のある日の出来事

本学級でD児・E児・F児・G児の4人は、ミニ鬼ごっこをして遊んでいた。G児が鬼の時、E児を強く推してしまった。怒ったE児は担任に「先生、G児が一番嫌な言葉って何か知ってる?」と聞いてきた。E児はG児に、その言葉をぶつけてやろうと思ったのである。その時、D児が「やめなよ。一度言ったら取り返しのつかない言葉もあるんだよ」と言った。それに続けてトラブルを起こしたF児が「そうだよ。言葉は大事だよ」と言ったのである。すると、E児も「そうだったね。うん、わかった」と述べた。担任は、以上の児童同士の言葉のやりとりを見ていた。担任には、この時の驚きが忘れられない。なぜならば、4人は、よい言葉、悪い言葉、言葉の重みというものを強く受けとめていたからである。

5. 考察

自閉症・情緒障害特別支援学級において、児童の強み(ストレングス)を重視した自立活動の授業実践から、「興味のあることを題材に学習を進めると、他児への思いやりや協力する重要性を認識し、自主性や社会性が育つ」(林田・松山, 2020)と報告されている。そのため、各児童が持っている「友達ともっと関わりたい」という気持ちを強みと捉え、この強みを念頭におきながら、A市立B小学校自閉症・情緒障害特別支援学級C組の各児童におけるコミュニケーション力の向上をねらいとして、今回の実践学習を行った。

ソーシャルワークの支援過程では、支援対象と支援者が「協働してストレングスを認識することが重要となる。なぜなら、自身が自らのもつ肯定的側面や強みを理解することは、自己肯定感を高めるとともに、状況の変化や改善への力となり、エンパワメントへと導いていくからである」(西梅・加藤・岡村, 2014)と指摘されている。このことは学校教育でも同様に、知的障害や発達障害のある児童に対する教育を行う上で、前提となる見方だと考えられる。

「自閉症児への共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、コミュニケーションにおいて、最も課題となる文脈に適した語の使用(語用論)の側面と、語彙の獲得(意味論)の機能促進に効果がある」(吉井, 2021)と主張されているが、本実践においても各児童の言語能力とコミュニケーション力

の向上が認められるため、同様の知見が得られていると言えよう。

また、「コミュニケーション力は学力や運動能力と異なり、日々の生活の中でその変化や成長を感じることが可能である。表現力や言語力など「伝え合う」力を専門的な手法で検査していくことはもちろん重要だが、日常の何気ない一コマから子供の変化を実感し続けることにより、教師は自らの指導法の良しあしを振り返ることができ、保護者は子供の変化に喜びを感じていく」（松浦, 2019）と言及されている。したがって、本実践研究で用いた SST における参与観察は、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童におけるコミュニケーション力の向上を捉えられる手法であると判断される。

しかしながら、本実践においては、「コミュニケーション力を向上させる」とは、どういうことなのかを、さらに深く考える必要があることが明らかになった。クラス担任は、実践の中盤までは、「子供たちの理解語彙、表現語彙を増やし、児童が他者に対してものおじせず、長く流暢に話せるようになること」とイメージしていた。実際、本実践におけるコミュニケーション指導によって、その効果が得られたものと推測される。

実践の後半、F 児のトラブルから、「コミュニケーション力を向上させること」には、「理解語彙を増やすことは勿論であるけれども、言葉の意味をよく理解し、人を傷つける言葉を言わないこと、そして、たとえ、短い表出であっても、自分も他者も生かす気持ちに伴った言葉を表出できるようになること」が含まれていると示唆された。したがって、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童には、「自分も相手も大切にしようとする自己表現で、自分の意見、考え、気持ちを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で言ってみようとする（平木, 2000）」こと、つまりアサーション（assertion）の習得が不可欠だと考えられる。本実践の後半の内容には、アサーションの要素がかなり多く含まれていたものと推察される。

担任が印象に残った翌年 1 月のある日の出来事では、本学級の 4 人が、ミニ鬼ごっこをして遊んでいたときに、G 児が鬼の時、E 児を強く推してしまった。怒った E 児は担任に「先生、G 児が一番嫌な言葉って何か知ってる?」と聞いてきた。E 児は G 児に、その言葉をぶつけてやろうと思ったのである。その時、D 児が「やめなよ。一度言ったら取り返しのつかない言葉もあるんだよ」と言った。それに続けてトラブルを起こした F 児が「そうだよ。言葉は大事だよ」と言った。すると、E 児も「そうだったね。うん、わかった」と述べている。このことから、コミュニケーション力を向上させるには、実践学習の中に、アサーションの要素を含める必要があると言える。

4 人は、実践学習では努めてよい言葉を他者に表出した。一方、F 児のトラブル以降の実践では悪い言葉の影響について考えを深めたようである。そして、言葉の意味を考え、悪い言葉は我慢してでも表出せず、よい言葉を表出したいという思いをもつことができたものと捉えられる。

今回の実践において、F 児のトラブル以降、担任は、F 児の交流学級に行く回数が増え、数名の子供が、人を傷つける言葉を表出している場面を目にしている。人を傷つける言葉を表出した交流学級の数名についても、同様に自己肯定感が低いことが示唆された。このため、知的障害や発達障害のある児童だけでなく、健常児にも自己肯定感が低い児童がいるため、普通学級においても、今回の自閉症・情緒障害特別支援学級への取り組みと同様の教育実践が求められよう。

自閉症があると心理的敏感さによる過剰な反応である「ネガティブ感情を感じやすい」（Sobocko, K., & Zelenski, J., 2015）、また、ネガティブ感情を感じやすいことが「対人関係に影響を及ぼし、自己効力感や自尊感情の低下を招き、学校不適応に陥る一因となっている」（松山・大橋・倉内・藤田, 2015）と主張されている。したがって、自己肯定感が低い児童ほど、人を傷つける言葉、否定的な言葉というものを表出するため、「コミュニケーション力の向上」を目指す場合は、自己肯定感を高める SST の実践が不可欠と考えられる。

以上のように、本稿では、A 市立 B 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級 C 組の自立活動において、

各児童の語彙を増やし、コミュニケーション力に応じた SST を活用することが、コミュニケーション力の向上に及ぼす影響と、その過程で派生する児童の問題に対する捉え方と対応について考察した。その結果、自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動において、各児童のコミュニケーション力を向上させるためには、SST を活用するだけでなく、アサーションにも目を向けながら、自己肯定感を高めていく必要性が浮き彫りになった。

言葉は、豊かな表情や声の調子が伴ったほうが相手によく伝わる。しかし、今回の実践では、表情や声の調子が伴った言葉を表出することを、十分に行うまでには至らなかった。したがって、今後の課題は、強みを前提としながら、アサーションと自己肯定感にも目を向けて実践学習を行い、その効果を検証することである。

6. 結 論

本実践では、A 市立 B 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級 C 組の自立活動において、他者と良好に関わるため、肯定的な言葉を獲得し、コミュニケーション力を高め、実践の後半では、否定的な言葉を表出する影響を考える SST を実施した。その際、各児童が持っている「友達ともっと関わりたい自分になりたい」という気持ちを強みと捉え、この強みを活かすことにした。肯定的言葉の獲得や表出しての実感、否定的な言葉を表出することについて考えることが、各児童のコミュニケーション力の向上、社会性の育ちに及ぼす影響を検討した。その結果、各児童に対して、①肯定的な言葉の獲得と表出が、友達との関係を良好にさせることを感じ取らせ、コミュニケーション力を向上させる。②否定的言葉の意味や影響力について考えさせることで、否定的な言葉が友達との関係を悪くするということを感じ取らせ、否定的言葉を使わないという意志を持たせる。③アサーションを含めながら自己肯定感を高める。④声の調子や表情を豊かなものにすることで、コミュニケーションの質を高める。以上の必要性が考察された。

謝 辞

本研究にご協力いただきました皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- 林田真一・松山郁夫（2020）自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるストレングス視点からの授業実践と課題：「ゴムロケットをみんなで飛ばして楽しもう」の取り組みを通して。佐賀大学教育実践研究，（38），125-134.
- 平木典子（2000）自己カウンセリングとアサーションのすすめ。金子書房。
- 松浦俊弥（2019）特別支援学級（自閉症および情緒障害学級）における自立活動実践論：授業例としてのコミュニケーションスキルトレーニング法開発研究。淑徳大学研究紀要，総合福祉学部・コミュニティ政策学部，（53），121-142.
- 松山光生・大橋徹也・倉内紀子・藤田和弘（2015）保健科学部学生の自己困難認知が自己効力感に及ぼす影響—発達障がい学生の支援に向けて。九州保健福祉大学研究紀要，16，61-68.
- Sobocko, K, & zelenski, J, (2015) Trait sensory-processing sensitivity and subjective well-being: Distinctive associations for different aspects of sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 83, 44-49.
- 吉井勘人（2021）共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた自閉スペクトラム症児へのコミュニケーション・社会性の支援方法の現状と展望。山梨大学教育学部紀要，（31），29-42.

参考文献

- 石井哲夫（1995）自閉症と受容的交流療法．中央法規出版．
- 小泉令三・山田洋平（2011）社会性と情動の学習（SEL－S8Sの進め方）．ミネルヴァ書房．
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説．自立活動編．
- 村田豊久（2016）自閉症．日本評論社．
- 西梅幸治・加藤由衣・岡村奈緒美（2014）スクールソーシャルワークにおけるストレングス・アセスメントの意義と課題：子ども、家族、学校、地域を見通して．高知県立大学紀要，社会福祉学部編，高知県立大学紀要編集委員会編，63，71-85．
- オゼキイサム（2019）言葉の力～語彙で広がる世界～．旺文社．
- 佐賀県教育委員会（2019）特別支援学級及び通級指導教室担当のための手引き．
- すぎむらなおみ＋「しーとん」（2010）発達障害チェックシートできました．生活書院．
- 田中和代・岩佐亜紀（2008）高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方．黎明書房．
- 上野一彦・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SST 実例集．ナツメ社．
- 渡辺弥生・藤枝静暁・飯田順子編（2019）小学生のためのソーシャルスキル・トレーニング：スマホ時代に必要な人間関係の技術．明治図書出版．