

# 知的障害を伴う自閉症生徒の社会性向上に関する研究 —極小規模校におけるコミュニケーション能力の育成—

A study on Social Improvement of Autistic Children with Mental Disorder

(2012年3月31日受理)

馬越 敦子 松田 文春 福森 護  
Atsuko Magoshi Fumiharu Matsuda Mamoru Fukumori

Key words : 自閉症, コミュニケーション, 社会性

## 要 旨

知的障害を伴う自閉症のある生徒への支援として、生徒自身の自己表現力を高めるために、理解力と認知力の向上をはかり、活動しやすい環境を整えることが必要であると考えた。そのため、当該生徒を取り巻く他生徒に対し、当該生徒の障害に対する理解を促し、当該生徒とのコミュニケーションのはかり方を提示することで、相互にコミュニケーションが深まることを目指した。

そこで、当該生徒の理解力と認知力を向上させるため、担任と発達段階に応じたSST(Social Skills Trainingの略)を行うことにより、コミュニケーションスキルの向上をはかり、その様子を見て、他生徒とのコミュニケーションを徐々に増やすことにより、社会性も向上することを目指した。実際に取り組んだ結果、相互のコミュニケーションが深まった。

## 1 目 的

障害者自立支援法では、障害のある人が地域で自立していくための支援などについて定められているが、実際に障害のある人が地域で生活していくためには、周囲の理解と協力、支援が必要不可欠なものである。

本校は島嶼部にある全校生徒10人未満の極小規模校である。同じ敷地内に幼稚園、小学校があり、校種を越えた交流がある。また、中学校卒業後は高等学校へ島から通学している者もいる。

そこで、本研究では、中度知的障害を伴う自閉症のある生徒が、中学校3年間で他の生徒としっかりとした人間関係を構築することで、中学校卒業後も周りの同年代の人間により活動に対する理解、支援がスムーズに行われるのではないかと考え、本人に対するコミュニケーションスキルの向上にむけての働きかけと、他の生徒に対するコミュニケーション向上の働きかけを並行して行

うこととした。

## 2 方 法

### 1 対象者

対象生徒(A:1年女子)は、中度の知的障害を伴う自閉症で、田中ビネー検査ではIQは40程度である。WISC-IIIでは診断不能であったが、PEP-Rで、6歳8ヶ月程度の判定をうけた。このことから、単語の理解はあるが、場にふさわしい言葉の使い方を指導する必要を感じ、SSTを取り入れることにした。

Aは小学校入学時より特別支援教室で教師とマンツーマンで活動することが多く、中学校でも特別支援教室で、一人で活動する場面が多く想定されていた。

### 2 対象者に対する指導

#### (1) 語彙を増やす

PEP-RとWISC-IIIでの理解語彙と表出語彙の

差から、単語は理解できているが、文では理解できず、会話になりにくい傾向がみられた。そのため、本人の持っている単語の力を知るため、中学1年の国語の単元にある「言葉の連鎖」を作っていく、単語から連想されるものを次々とつなげていった。

また、類義語・反対語の聞き取り、簡単ななぞなぞを行った。

絵本を使い、自分で本を読む機会を多く作った。本校では朝読書という時間が月2週間あり、全校生徒と一緒に約10分黙読する。その時間、他の生徒と一緒に黙って本に集中する時間を作った。

感情について、自分の感情と言葉が一致するように絵カードを使い、具体的に自分の行動場面と感情、表情が客観的に見ることができるよう、一致するようにした。

## (2) SSTを行う

SSTを行う以前、Aの会話は単語文であり、エコリアが多く、選択はなかなかできにくい状態であった。

そのため、担任は選択を必要とする会話は必ず「～いる？いない？」のように、肯定・否定両方の言葉を付け加えるようにした。

その方法を教員間の共通理解とし、他の教員にも質問する場合、2,3選択できるように問いかけてもらうようにした。

会話をする機会を増やすため、教員に提出物など持って行く時のパターンを確立し、対象生徒Aに会話の会話に対する自信をつけていくことにした。

## (3) 他の生徒に対する指導

研究当時、本校は中学3年生3名、2年生2名、1年生2名（うち対象生徒1名）であった。生徒たちは小学校からAと交流はあり、登下校で一緒に手を引いたり、全校活動時は声かけをしたりしていたが、会話をすることはほとんどなかったといい、「どうしていいのかわからない。」「話しかけても反応がない。」という印象を持っており、入学当初はAも環境の変化で固まっていることが多く、教員を介してコミュニケーションをはかることが多かった。

そこで、担任とAのやりとりを全生徒が一緒になる給食時間に見せることで、コミュニケーションの取り方を学ばせたのち、担任と交代して話しかけてみた。また、Aとふれあう機会として、手遊び唄をしてみせた。

毎朝ボランティア活動の一環として、全員で校門付近を掃除する際、生徒だけになる状況をつくり、Aに話しかける機会をもうけた。(写真1)

Aにとっても、生徒の声や会話に注意しなければならない状況となり、他の生徒に対して意識付けできる機会になると考えた。



写真1 校門付近の清掃の様子

## 3 結 果

語彙を増やすために導入した言葉の連鎖は、当初はしりとりとの違いを認識できずにいたが、次第にルールを理解し、楽しむことができた。このことにより、生徒の持つ単語力が生活に根付くこと、単語に適切な擬音をつけて連想することがわかった。(写真2)

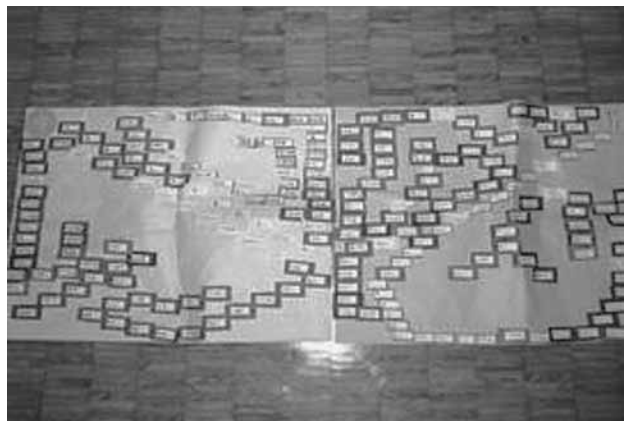


写真2 言葉の連鎖

また、教科の担当以外の教員と一緒に言葉を探る中で、本人の興味を持つ部分が増えていった。

簡単ななぞなぞは、物の定義付けを促すためにも取り入れてみた。名詞についてはだいたい正答できていたが、動詞・形容詞はなかなか解答が得られなかった。

類義語は、単語同士につながりが見つけられにくいようで、例えば「筆記用具＝ふでばこ」は、約半年かかって理解した。

反対語は「～ない」を付けた言葉で解答した。例えば「行く」の反対は「行かない」というように、日常で担任が選択させる会話の言葉が反対の言葉として定着していった。

絵本は、当初興味はなく、座っているだけだったが、学校司書と話し合い、Aが小学校で読んだことのある絵本を借り受け、文を指でおいながら読む指導をした結果、10分間で2冊程度黙読することができるようになった。この時読んでいた本に他の生徒が興味をもち、話しかけることがあった。そのときには自分の読んでいる本について興味を持たれたことがうれしく、それ以来朝読書では毎回1冊はその本を読むようになった。

感情については、絵本を見て「この子、泣いてる？笑ってる？」「楽しそうだね。」と、登場人物の表情について質問したり、印象を伝えたりした。その後、表情のカードを利用し、「この子は怒ってる？笑ってる？」と聞き、カードでは「Aはどんな時に笑うかな？」と質問した。その結果、本人は表情や笑い声ではなかなか表出しないが、特定の教員との会話や他の生徒と一緒に朝掃除をすることが楽しいと感じていることがわかった。また、「どんな時に悲しい？」という質問に対しては「泣いとる」と答え、「どんな時に泣く？」という問いには「悲しい時。」というように、なかなか実際の自分の感情と悲しいという言葉は一致していないことがわかった。(写真3)

SSTについて、Aの生活や興味関心を保護者や小学校の担任から聞き、単語で返すことのできる会話のことから始めた。

入学当初、手持ちの鏡が落ちて割れたことに執着していたAは「鏡、割れた。」「怒った。」という言葉は何度も繰り返していた。そこで「いつ割れたの？」「どこで割れたの？」「何色の鏡？」「だれが怒ったの？」など、単語で答えられる質問を何度も繰り返してみた。その結果、「〇月〇日、鏡落ちた。パーンいうた。〇〇で落ちた。母さん怒った。」と、解答をつなげて返すことができる

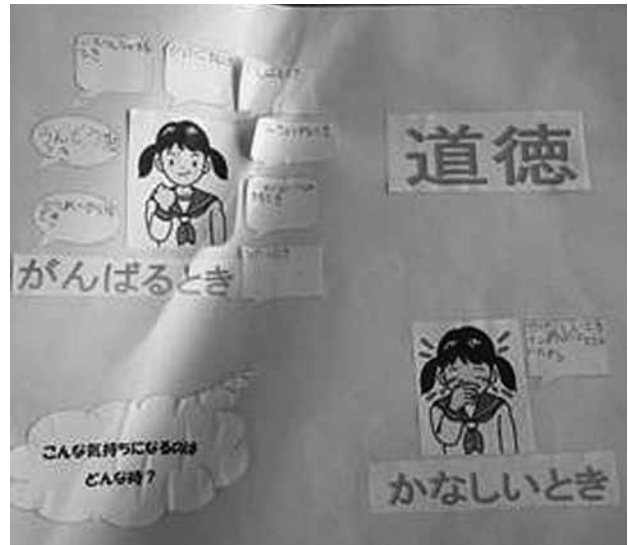


写真3 「こんな気持ちになるのはどんな時？」

ようになった。

また、Aは日付に関して非常に優れた記憶力を持っていることがわかってきた。

「〇月〇日、先生怒った。」「〇月〇日、先生出張。」など、半年前の担任の言動、行動を記憶していることがわかった。しかし、「何で先生怒ったの？」と聞いても、記憶に残っていないことが多かった。また、担任が叱った時は反応がないが、約1時間経って他の教員の授業中いきなり泣き出すことがあった。このことから、叱られた衝撃の方が印象深く、叱った内容が理解できていないことが推測できた。そこで、叱ったあと、「なぜ先生は怒ったか」というポイントを書き、イラストをつけて一緒に唱和した。そしてそのとき、どうすれば〇の行動か、を一緒に示すようにした。

語彙を増やす練習と、イラストで解説をはじめた結果、泣き出すまでの時間が大幅に短くなった。また、自分がなぜ叱られたのかを理解し、他の教員に「どうしたの？」と聞かれた際も「～して叱られた。」と、言うようになった。

また、叱られた内容が理解できるようになると、気持ちの切り替えが早くなり、家に帰っても泣き続けることがなくなった。学校でも、1時間のうちに気分を切り替え、次の作業に臨むことができるようになった。

他の生徒との交流は、朝の掃除や給食を中心に行った。他の生徒の話では、小学校の時、Aと一緒に活動はす

るが、Aがどのような学習活動をしているのか、他の生徒は知らず、休憩時間にはどのようなことをしているか、全く知らないということがわかった。

入学当時、女子がAを含め、4人だったこともあり、三年女子Bが積極的に関わった。登校後、荷物を置く場所や草取りや落ち葉掃除の用具置き場を丁寧に、側について教え、作業を一緒に行った。また、行事のたびに側に寄り添い、手を引いて移動したり、Aの担任の口真似をして、「する？しない？」と聞いたりした。また、Aが不安な様子を見せると、Aが担任と行う手遊び唄と一緒に歌ったり、遊んだりして、Aが落ち着いて活動できるよう、配慮する様子が見られた。

その結果、この生徒Bに非常に親近感を持ち、4月当初は固まり、手を引かれて動いていたが、10月には自分からBの視界に入るよう、移動して話しかけようとする仕草をみせるようになった。

また、三年男子CとDのうち、Cは自分自身もあまりコミュニケーションをうまくとれないためか、Aに対してはおそるおそる近づき、Aの担任が「～と言ってみて。」と言った場合以外は自分から話すことはあまりなかった。それに対し、Dは積極的にAと交流をもとうとした。

Dは二年男子Eと一緒に活動することが多く、Eは掃除の時、Bが別の行動をして困っているAに「Aちゃん一緒にやろう！」と声をかけ、Dと一緒に活動するきっかけを作った。その時、Dは「Aちゃんは何が好きなん？」と話しかけたり、Aが自立活動で作った作品を見せると「Aちゃんすごいな！」と褒めたりしていた。

また、休憩時間、特別支援教室を開放し、バランスボールを設置した。これはAの休憩時間の過ごし方における一つの選択肢としていたが、他の生徒も来ては乗って遊ぶこともあった。

当初、Aはバランスボールを恐がり、自分から乗ることはなかったが、DやEが楽しそうに乗っている様子を観察していた。そして、DやEが促すと、待っていたかのようにバランスボールに座り、手を支えてもらって弾むことができるようになった。

担任が促すよりも、生徒が促した時の方が、Aは積極的に参加した。

これは他の授業の時も見られる行動となり、全学年合同で行う体育では特に顕著に見られた。

運動会では、中学生は全員裸足で組体操を行う。そのことを担任がAに伝えていなかったが、Eが「裸足になって！」という、すんなりと靴やソックスを脱いだ。そのとき、周りの生徒が裸足だったことも影響していると考えられる。このように、Aは他の生徒の様子を見て活動することができるようになっていった。

また、二年生の女子Fは、三年生Bがいる時はあまり積極的にAに声かけをすることはなかったが、一、二年生合同の研修旅行の際、生徒だけでの自主研修中はAの側に寄り添い、「大丈夫？」と声をかけ、様子を見て、Aの不安を和らげようとする行動が見られた。その後学校でも、Aと担任との手遊びを見て、真似して一緒にAと遊んで関わりを持った。

Aと唯一の同級生であるGは、入学当初はあまりAに対して関わりを持とうとしなかった。接し方がわからないということと、なにかとAの世話を先生に任せられることが多く、少し距離を置きたいと感じているように見られた。

A自身も、「～さん、優しい？厳しい？」と聞いた場合、何度質問しても他の生徒については「優しい。」と答えるのに対し、Gについては「厳しい。」と答えていた。

Gはそれについて、ショックを受けて「Aちゃんに優しくしているつもりなだけだ。」と担任に話していた。

GはAの行動に手を出さず、見守る行動が多かったこと、GよりBやD、EやFの方がAに対する声かけが早いことが多かったことが、Aの認識に大きく関与していると思われた。

AとGは実技教科では一緒に活動し、同じ空間で過ごすことが他の生徒に比べ多いことから、接し方を変えることで、AのGに対する認識は変わった。

GはB、D、E、FのAとのかかわり方を間近で見て、Aに対する声かけのタイミングや言葉の使い方を覚えていった。研修中はFがAに接する様子を見て、途中からAと手をつないで歩く光景が見られた。

また、Aは美術で独特の感性を發揮し、作業が非常に早く、Gが追いつけないこともあった。このことがGのAに対する見方の変換点になった。

「世話しなくてはいけない同級生」という認識から「独特の個性を持った友達」という接し方になってきた。入学当初にはAは非常に表情が乏しく、笑顔でも泣き顔

でも変化があまり見られなかったが、研修以降笑顔の時、目元が細くなるようになった。

また、泣く時も口をゆがませるようになってきた。このことから、Aの表情が他の生徒にもわかりやすくなり、「Aが喜んでいる」「Aが困っている」と認識し、Aの状況に適した声かけをすることが多くなった。

また、Aが自立活動で作ったおやつなどを生徒全員で食べる時、他の生徒がAに賛辞を送り、お返しに手紙をくれたりすることも増えた。このことから、Aの活動に対する意欲が生まれ、積極的におかし作りや野菜や花の栽培を行った。

Aに対する会話にも、生徒たちは配慮した。「～する？しない？」や「～好き？嫌い？」など、担任の選択を促す会話を生徒も取り入れて行ってくれた結果、Aは自分の意志を表すことができるようになってきた。

生徒たちもこのことは気づいたらしく、Aの担任に「先生、Aちゃんが僕の話聞いてくれた。」「前はAちゃんがどう思っているのかようわからなかったけど、最近はAちゃんが笑ってくれるし、答えてくれるからうれしい。」と話しかけた。

このことから、生徒たちはAに対してコミュニケーションを取りたい意欲はあったものの、方法が解らず、戸惑っていたことがわかった。

#### 4 考 察

一年間、A自身に対する働きかけと、他の生徒に対する働きかけを平行して行ったことにより、Aの「嬉しい」「楽しい」「腹が立つ」「悲しい」といった感情の表出は入学当初に比べ、はっきりとしたものとなり、コミュニケーションがより円滑にすすむようになった。

また、他の生徒のAに対する態度も、「世話をする対象」ではなく、「チームの一人」として共に活動するようになっていった。

このことは、Aと他の生徒とのコミュニケーションが増え、Aの特性が理解しやすくなったことが大きな要因と考えられる。

Aは、相手の表情で感情を読み取ることがだいたいでき、他の生徒が自分と手遊び唄をしたり、自立活動で作ったものについて、誉めてくれたりする場面で、しばらく

相手を見、喜んでいる様子を見て表情をゆるめることが増えてきた。

このことから、他の生徒に喜ばれたり、笑顔を見せてもらったりすることが、Aにとって自己肯定する機会となり、自分の存在を他の生徒に認めてもらう機会にもなった。

コミュニケーションの向上にはSSTによる会話の練習が大きな成果をもたらしたと考えられる。その中でも、選択できるように発問されたことにより、回答したAの意志を他の生徒や教員が尊重することで、Aは選択の意味や意義を理解し、自分のしたいこと、欲しい物をきちんと表現するようになった。そして、「～いる？」と聞かれた場合でも「いない。」と答えることができるようになった。

このことは他の生徒に、Aに質問しても答えてくれないという意識からAに聞いたらAなりに選んで答えてくれるから、Aの意見も聞こうとするように意識に変化するきっかけになった。

Aの会話は徐々に単語文から二語、三語文に変化し、状況を伝えることがうまくできるようになっていった。これは、Aが会話のスキルを何度も練習したり、実際の会話で生かすことにより、A自身が会話に自信を持ち、積極的に人と関わろうとする意欲づけに発展した。

他の生徒のAとの関わりは、入学時より一年経った段階では飛躍的にコミュニケーションの機会や共に活動する場面が増えた。学校行事が多く、全校で活動する機会が常にあることが一つの要因であると考えられるが、その際にAが他の生徒と一緒に活動することに喜びを感じている様子や、コミュニケーションの向上が大きいと考えられる。

入学当初Aに対して積極的に関わりをとりとうしなかったGは、BやFの行動を間近で見ることにより、小学校時習得できなかったAとの関わり方を習得し、徐々に実践する様子が見られるようになった。それに伴い、GのAに対する態度や声かけが変わっていった。

間近に障害のある人に対する接し方の手本があるというところで、積極的ではない人物も徐々に見て学ぶことができ、必要に応じてはうまく関わりをもつことができるということがわかった。

Aが他の生徒と一緒に活動することで、みんなでフォ

ローしようとする意識も強まり、他の生徒同士の結束も強まった。

本研究では、極小規模校という限られた人間関係の中で、障害のある生徒もその一員となり、いろいろな活動をしていくためには、障害のある生徒のコミュニケーション能力の向上だけでなく、他の生徒に対するコミュニケーションの指導が大きなポイントであるということがわかった。

今後の課題として、Aは今まで教員とのマンツーマンでの活動が多かったが、次年から初めてクラスメイトをもつことになる。このことは、Aを取り巻く環境の大きな変化となる。また、同級生のG以外卒業してしまった本校で、Aがどのように下級生とコミュニケーションを構築していくか、教員いかに下級生にAとのコミュニケーションを指導していくかが、大きな課題であると考ええる。

## 文 献

- (1) 石原幸子・青木千帆子・望月昭(2002)自閉症児のコミュニケーション支援—活動選択の機会設定による効果— 立命館人間科学研究 第3号
- (2) 作見 泰徳(2007)自閉症児の社会性を高めるための教育的支援について—太田のStage評価による認知発達治療をもとに社会性の伸長を図る— 高知県教育センター HP
- (3) 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
- (4) 谷 亜由美(2007)混合学級における自閉症児へのコミュニケーション指導 高知県教育センター HP