

25	北設	設楽町立清嶺小学校	スズキ ヨシユキ
			鈴木 良幸
分科会番号	14	分科会名	特別支援教育

中学校第3学年自閉症スペクトラム生徒における「作業学習」と「総合的な学習の時間」
でのコミュニケーション能力の育成を目指して
～作業の制作物の活用と「コミュニケーションカード」を使って～

1 主題設定の理由

(1) 抽出生徒Aの実態

本学級は、自閉症スペクトラムを伴う3年生生徒Aとダウン症を伴う2年生生徒B、計2名の知的障害の特別支援学級である。

生徒Aは、知的発達が遅れが見られるが、活動を明示して、見通しがもてると、その活動に集中して取り組むことができる生徒である。また、にこにこして人懐っこく、よく友達や教員から声をかけられる。特性として、コミュニケーションをとるとき、相手に体を向けて声をかけたり、話を聞いたりすることを苦手としている。また、学習内容が、実生活に結び付くのに時間がかかる。「バスに乗ったらシートベルトを着ける」という目標を達成できるように、毎日、教員と一緒にバスに乗り、目標を復唱し、ときには教員が隣で見本を見せたり、「シートベルトを着けよう。」と促したりするという活動を繰り返すことで、習慣化してきた。

昨年度の作業学習では、作業手順をカードにまとめ提示することで、一人で作業できるようになった。さらに、作業ができた「できました。」と呟いたり、「お願いします。」と声をかけたりする姿がみられた。地域の児童館での幼児との交流活動では、生徒Aの出番のときは一生懸命演技をするが、出番が終わると、部屋の隅で、一人で過ごした。人物の顔と名前を覚えることを苦手としているが、一度覚えれば「〇〇くん」と声をかけることができるので、交流学級や他の学年と積極的に交流し、顔と名前を覚えるようにしている。

(2) 生徒A保護者の願いを受けてのねらい

生徒Aの保護者は特別支援学校高等部へ進学の後も、親元において一緒に暮らしたいと考えている。生徒Aの家族はもちろん、地域の方とコミュニケーションを取れるようにすることで、生徒Aが他者と関わりながら生活をするができることと考える。そこで、一つ目に、生徒Aが他者と言葉のやりとりをすることに必要感をもてる機会を学校内外で意図的につくることで、生徒Aが主体的にコミュニケーションをとれるようにしていきたい。二つ目に、コミュニケーションを取るときに必要な態度を提示し、繰り返し練習することで、望ましいコミュニケーションの態度を身に付けさせたい。作業学習は昨年度の内容を継続している。生徒Aが一人でできる内容であることから、今年度は、作業学習での制作物を用いた学校・地域との交流を通して、「2 生徒の目指す姿」を達成できるよう手だ

てを講じて、生徒Aがコミュニケーションをできるようにしたいと考えた。

2 目指す生徒の姿

相手を意識しながら挨拶や報告をする中で、コミュニケーションができる生徒。

3 研究の仮説と手だて

(1) 仮説と手だて

【仮説1】

作業学習の成果を披露し、褒めてもらったり励ましてもらったりすることで、学校の友達や地域の方とコミュニケーションを取る機会が生まれるだろう。

【仮説1に対する手だて】

手だてⅠ 漉いた紙でプレゼントを制作したり、窓ふきの奉仕作業を行ったりして、学校の友達や地域の方々に喜んでもらい、価値づけされる。

【仮説2】

相手に話しかけるとときに必要なことを視覚的に分かりやすく提示し、称賛すれば、相手を意識してコミュニケーションができるようになるだろう。

【仮説2に対する手だて】

手だてⅡ 「コミュニケーションカード」を授業の最初に提示し、授業内で繰り返し確認し、できたら称賛する。

(2) 検証方法

ふだんの授業の振り返りでは、口頭で「今日の活動がんばってできたか」を確認するようにしている。生徒Aががんばった活動については、肘を伸ばして高く手を挙げる。逆に、がんばれなかったり、うまくいかなかった活動については、肘を曲げて小さく手をあげたり、反応がなかったりする。挙手の様子から生徒の変容を確認する。また、少しでも相手の方を向いて声をかけたり、プレゼントできたりするようになったかを検証する。

4 実際の授業

(1) 児童館での交流（手だてⅠ）

6月19日に児童館の誕生日会、7月3日は夏祭りに参加した。誕生日会では、幼児の誕生日と一緒に祝い、手遊びを披露して幼児と交流をした（【資料1】）。この活動は、昨年度から引き続き行っている。毎回、手遊びを幼児と一緒にいき、最後に作業学習で漉いた紙で作った「お礼カード」を渡している。このときの活動では生徒Aは、手遊びは一緒に行ったものの、プレゼントを渡す活動では、生徒Bや教員が誘っても、部屋の隅から動かなかった。昨年度も、手遊びは披露するものの、お礼カードのプレゼントはできなかった。手遊びの披露と、お礼カードのプレゼントは生徒Aにとって活動のつながりがないから、参加をしないのではないかと考えた。

そこで、夏祭りでは、ボーリングゲームを行った。ボーリングゲームを行った幼児にプレゼントを渡すという流れにすることで、生徒Aが幼児とふれあうこととプレゼントを渡すことにつながりが生まれると考えた。準備として、ペットボトルでボーリングのピンを作った。さらに、生徒Bを幼児役にして準備からカードを渡すまで実際に練習をして、生

【資料1 誕生日会の様子】



徒Aが活動内容を理解できるようにして夏祭りに臨んだ。

ボーリングを終えた幼児に、制作した紙で作ったお礼カードを渡して、地域の方からゲームに関するコメントをもらう時間をとった（【資料2】）。生徒Aは恥ずかしそうに顔を隠しているが、相手の方を見てプレゼントを渡している。授業で制作した紙で作ったことを幼児の保護者に伝え、「すごい。」と褒めてもらえた。生徒Aはその言葉を聞いて、更に笑顔をこぼした。その後も、ゲームを終えた幼児たちにプレゼントを渡した。誕生日会では、交流が限られたが、夏祭りでは当日の動きを丁寧にシミュレーションすることで、幼児とコミュニケーションをとることができた。

（2）誕生日カードのプレゼント（手だてⅠ）

授業で制作した紙で、学校の友達や教員に誕生日カードを作り、プレゼントする活動を行った。誕生日カードを渡しに行く前に、顔写真を使って、カードを渡す相手の学年、名前と顔を確認するようにした。また、生徒Aが誕生日カードを渡しているところを見て、他の生徒が誕生日の歌を歌った。そこから、自分たちもカードを渡したら誕生日の歌を歌って盛り上げようと活動が増えていった。活動を始めた当初は、誕生日カードを折り曲げたり、相手に視線を向けずに片手でプレゼントを渡したりしていた。さらに、プレゼントを渡し終わると、何も言わずにすぐにその場を後にする生徒Aの姿も見られた。そのたびに生徒Aを呼びとめ「両手で渡すよ。」「相手を見るよ。」と声かけを続けた。

プレゼントを渡すときには、友達や教員からコメントをもらう時間を設定した。友達から「嬉しい。」「ありがとう。」という言葉が聞くと、ジャンプして喜びを表現した。さらに生徒の行動が変わった、7月2日のときの様子を紹介する（【資料3】、【資料4】）。生徒Bの補助を受けながらも、【資料3 下線部】のように「誕生日おめでとう」と伝えて、誕生日カードを渡している。また、【資料4】のように両手でプレゼントを渡し、誕生日の歌を歌った。プレゼントを渡した後、生徒Aに「『ありがとう』と言われて、うれしかった？」と尋ねると、生徒Aは「はい。」と答えた。2学期以降は、生徒Bや教員から促されなくても、「（誕生日）おめでとう。」と一人と言えるようになった。

【資料2 夏祭りでプレゼントを渡す生徒A】



【資料3 誕生日カードを渡す様子】

生徒A：（相手に誕生日カードを渡そうとする）
生徒B：Aくん、（カードを）渡すときは両手で渡すんだよ。
生徒A：（両手でもつ）
生徒B：「Cくん誕生日おめでとう」って言おうね。
生徒A：誕生日おめでとう。
生徒C：ありがとう！
生徒B：誕生日の歌を歌います！
（生徒A、Bと担任で歌を歌う）

【資料4 プレゼントを渡す様子】



(3) 作業学習での生徒の変容（手だてⅡ）

ア コミュニケーションカードを用いて

作業学習では、「紙漉き」と「窓拭き」を行っている。1学期の様子から、相手に声をかけたり、あいさつや報告をするときのポイントを確認したりすれば、生徒Aは、相手を意識したコミュニケーションができるのではないかと考えた。そこで、9月から作業学習の最初に、「コミュニケーションカード」を用いて、挨拶をするときのポイントを確認するようにした（【資料5】）。コミュニケーションカードには目指すべき姿の写真を載せ、生徒Aが視覚的に理解できるようにした。作業学習の時間の最初に、「移動は歩く」「アイロンの熱い部分は触らない」など、安全確認を行っている。コミュニケーションカードは、安全確認の後、生徒たちと一緒に項目を読むようにして、生徒Aが意識できるようにした。挨拶や作業報告の場面での様子は、コミュニケーションカードの内容を振り返るように声かけをすること（この様子は後述する）で、生徒Aと、内容項目の確認をその都度した。

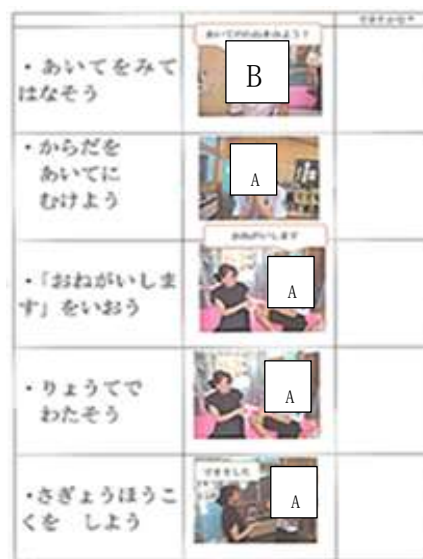
各授業の最後に、「相手を見て話せた人？」と各項目について確認をすると、生徒Aはしっかり「はい」と手を挙げた。また、各項目も暗記し、教員が「相手を見て？」と聞くと生徒Aは「話します。」のように答えられるようになり、生徒Aは挨拶の意識するべきポイントを覚えたといえる。

イ 紙漉き作業での様子

紙漉き作業は、生徒A、B（作業が間に合わない場合は教員が助ける）の2人で作業を分担し行っている。その中で、漉いた紙を生徒A、Bでやり取りする機会が必然的に起こるように、作業場所をできるだけ近くにして、制作物を手渡し配置にした。

コミュニケーションカードを用いた当初、生徒Aは、片手で紙を渡したり、そっぽを向いて紙を渡したりする姿が見られた。そこで、コミュニケーションカードを見せ、正しい渡し方を伝えた。9月中旬に入ると、教師の促しがなくとも、体を相手に向けて作業報告したり、両手で相手に物を渡したりすることができた。できたときには、「先生を見て報告できたね」「両手で生徒Bに紙を渡せたね。とても丁寧だったよ。」と称賛の声をかけた。（【資料6】）。10月に入ると、コミュニケーションカードの項目のうち、いずれかの三つほどを満たすなど、相手を意識してコミュニケーションを取ることができるようになった。相手に正対して、両手で渡せるようになってきたので、引き続きコミュニケーションカードを用いながら、

【資料5 コミュニケーションカード】



【資料6 生徒Aの様子】



【資料7 教師メモ】

相手が変わっても、先生や友達の名前を付けて、紙を渡している。

「『〇〇さん（先生）お願いします。』と言うよ。」のように、相手の名前を言うように働きかけた。1月に入ると、教師や支援員、友達の名前をつけて「〇〇先生（△△さん）、お願いします。」と報告できるようになった（【資料7（前頁）】）。

ウ 窓拭き作業での様子

窓拭き作業では、紙漉き作業と同様に、作業学習の最初に、コミュニケーションカードの項目を読み、作業に入った。窓1枚の拭き取りが終わるごとに、教員に作業報告をし、窓がきれいになったかの点検を受けている。コミュニケーションカードを取り入れた最初は、教員から離れたところから報告したり、しゃがんだまま「終わりました。」と報告をしたりしていた。その場合は、コミュニケーションカードを見せて、「体を向けて報告するんだったね。」「先生を見て報告しよう。」と確認した。9月初めからコミュニケーションカードを使って生徒Aに働きかけを続けたところ、コミュニケーションカードの項目に沿った報告をするようになった。9月30日には教員の正面に立って、相手の顔を見ながら、「できました。」と報告をしている（【資料8】）。1月には、紙漉き作業と同様に「〇〇先生、できました。」と教師の名前をつけて報告できるようになった。

【資料8 作業報告の様子】



（5）豊橋特別支援学校山嶺教室生徒との窓拭き作業（手だてⅠ）

9月17日に豊橋特別支援学校山嶺教室の生徒と一緒に、設楽町役場の窓拭きを行った。窓拭きを通して、山嶺教室の生徒・教員や、役場の職員との交流が生まれ、生徒Aがコミュニケーションの楽しさを感じるだろうと考えた。山嶺教室の教員に、窓拭きの手順と、作業報告のタイミングを教えてもらい、作業を開始した。作業途中、役場職員に声をかけられた（【資料9】）。役場職員からの言葉に、「ありがとうございました」と返事をした（【資料9下線部】）。作業の終わりには、山嶺教室の教員と、活動のまとめをした（【資料10】）。山嶺教室の教員からの言葉に反応をして、生徒Aは「ありがとうございました。」「はい。」と返事をする事ができた（【資料10下線部】）。また、教師の方を見て話を聞く姿も確認できた（【資料11】）。授業最後の振り返りでは、「がんばって窓拭きできた人？」「（山嶺教室の）先生に聞きながら窓ふきをできた人？」と聞くと、生徒Aは山嶺教室の教員を見て元気よく「はい。」と手を挙げた。

【資料9 役場職員との会話記録】

職員：A君、窓拭きをやってくれているの？助かるな。年末しか掃除しないから助かる。ありがとうね。
生徒A：ありがとうございました。

【資料10 山嶺教室の教員からの言葉】

山嶺教員：窓拭き疲れましたか？
生徒A：はい。
山嶺教員：がんばれましたか？
生徒A：はい。
山嶺教員：みなさんががんばったので窓がピカピカになりました。よくがんばりました。
生徒A：ありがとうございました（笑顔を出す）。

【資料11 教員と生徒Aの様子】



5 研究の成果と今後の課題

(1) 手だてⅠについて

児童館での交流では、プレゼントカードを渡し、コメントをもらう中で恥ずかしがる生徒Aの姿を確認できた。また、生徒や教員へ誕生日カードを渡す活動では、教員の「『ありがとう』と言われて、嬉しかった？」という質問に対して、生徒Aは「はい」と答えたり、自分から誕生日カードを準備したりする姿がみられた。コミュニケーションをしたり、コミュニケーションをしようという思いをもてたりしていることを確認できた。

豊橋特別支援学校山嶺教室との窓拭き作業では、役場職員や山嶺教室教員からコメントをもらう生徒Aの様子を確認できた。また、山嶺教室の教員からコメントを受けるときに、話している相手の方を向いてコミュニケーションをとれている姿を確認できた。山嶺教室との活動で出てきた姿は、本研究の目指す生徒の姿であった。「学校の友達や地域の方々にコメントをもらう」手だてⅠは有効に働いた。

(2) 手だてⅡについて

話しかけるときに必要なことを視覚的に理解できるように、「コミュニケーションカード」を提示した。コミュニケーションカードの内容を理解し、生徒Aは相手を意識してコミュニケーションをとる姿を確認できた。

授業外でも、手だてⅡを講じた成果が出てきた。給食の下膳の際には、栄養教諭が、給食室の前に毎日立って下膳の様子を見守っている。今年度4月当初は、下膳後、栄養教諭に挨拶をしなかったため、「A君、『ごちそうさま』をD先生（栄養教諭）に言うよ。」と教員が生徒Aに声をかけていた。そのときは、声をかけられた位置から栄養教諭の方を向かずに行進方向に向かって「ごちそうさまでした。」と言った。9月15日、下膳の際に、栄養教諭に挨拶をせずに教室に戻ろうとしたので、今までと同様に「A君、『ごちそうさま』をD先生に言うよ」と生徒Aに声をかけた。そうすると、生徒Aは栄養教諭の前に立ち、「ごちそうさまでした。」と挨拶した。10月2日は、教員の促しがなくとも、栄養教諭に「ごちそうさまでした。」と挨拶をした（【資料12】）。相手に正対して、手を合わせて「ごちそうさま」と言うことができた。その後も、下膳の際は、教員からの声かけがなくても、「ごちそうさま」の挨拶をする様子が出てきた。このような姿も、本研究の目指す生徒の姿と合致する。手だてⅡを講じた成果といえよう。

(3) 今後の課題

生徒Aは、学習内容と実生活が結びつきにくい特性をもっていたが、半年間、本研究の手だてを講じたことで、学校での指導と生活場面が結びつく姿が見られた。生徒Aの中で指導と生活場面が明確に結びついたのは、本研究の半年間の期間の中のどの場面、どの声かけだったかが不明である。この部分を見つけることができれば、今後の特別支援教育分野において新しい視点を提示することができるだろう。今後の課題としたい。

【資料12 下膳の様子】

