

高機能自閉症児の言語感覚とソーシャルスキルの育成

— 学習塾小学部における国語科帯単元学習の実践を通して —

Enrichment of Social Skills of a child with High-functioning Autism
by instruction of Gengo-Kankaku

～Practice of Teaching Japanese Obi-Tangen Learning in a clam school～

宮田 史子

Fumiko MIYATA

納 富 恵 子

Keiko NOTOMI

福岡教育大学大学院教育学研究科
教職実践専攻

生徒指導・教育相談リーダーコース

福岡教育大学大学院教育学研究科
教職実践講座

(2011年1月31日受理)

本研究は、高機能自閉症児1事例に基づき、地域の学習塾において高機能自閉症児の障害特性をふまえた教科教育支援のあり方を検討したものである。小学校高学年の高機能自閉症児を含む小集団を対象に2007年より「言語感覚を養う」ための国語科帯単元学習を設定し、言語感覚の6つの概念(甲斐, 1988)のうち、言語活動におけるソーシャルスキルに着目した特別支援教育の開発を行った。また、「学習塾」を地域の教育資源のひとつ、家庭学習支援の場として設定し、活用することで教育援助の継続的实践をめざした。2年間にわたる教科教育支援の評価から、高機能自閉症児1事例の①音読に対する不安の減少 ②描写対象への比喩表現使用 ③投句による社会的認知要求の向上といった言語感覚の変容とソーシャルコミュニケーションへの意欲向上が明らかになった。課題として、学校場面への般化指導や言語発達に応じたアセスメント等の問題が残った。

キーワード：高機能自閉症児，国語科教育，言語感覚，ソーシャルスキル

1 問題と目的

(1) 特別支援教育の学校外からの支援

通常学級に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症ある生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題である(文部科学省, 2003)。さらに改正学校教育法施行(文部科学省, 2007)の法的位置づけにより、特別支援教育は新たな充実・発展期を迎えている。

本研究では、「小・中学校における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究(平成20～21年度, 専門研究B)」(国立特別支援教育総合研究所, 2008)において、学齢期の発達障害児への教科教育支援研究が問題提起されたことに注目する。今後は、「学校内での対応」・「学

校外からの支援」両方向からの発達障害のある児童・生徒への教科教育支援がより重視され、実践の体系化・内容の精緻化を図ることが緊急の今日的課題であろう。

実際、学齢期の発達障害児をもつ保護者が求める支援内容には、「学校との連携」と並んで、「子どもの学習」に関する悩みが多い。「放課後の家庭学習」に悩む保護者も多く見受けられる。それを裏付ける調査では、教育相談を行う場とは別に、学習塾を家庭教科学習の場として利用している保護者は約48%、その約70%が「少しでも何か身につけ」させたいと願っている、といった結果も提示された(宋・伊藤・渡邊, 2004)。発達障害のある児童・生徒、その保護者にとって、日常の家

庭学習を支える個別の教科学習支援対応の学習塾は学校外での特別支援教育の場となっている。

(2) 高機能自閉症児と言語感覚

「言語感覚」とは、「言語の使い方の正誤・適否・美醜などについての鋭い感覚のこと」で「語感というよりも広い意味をもち、むしろ言語に対する感性という方が適当である」とした『小学校学習指導要領解説国語編』（1999、文部省）に基づき、定義とする。

甲斐（1988）は言語感覚を、①美醜（美しさ・好ましき・快さなどの判断）②正誤（正しいかどうかの判断）③適切さ④微妙な意味差の理解⑤心遣い・表現効果⑥言葉への関心、の6種に分けた各下位分類を提示し、①～④を基礎的な感覚、⑤は人間性、社会的対応にも関係する高次元の言語感覚とした。⑥は「以上5種の言語感覚を基礎として言語現象に対して積極的に向かい、そのあり方を検討・判断するという働きがある」とした。

現在の特別支援教育の観点から、これら④、⑤、⑥の項目を見直したとき、発達障害のある児童・生徒の特性を考慮しつつ、「言語感覚」がもつ言語能力育成としての観点を学習指導の中で意識的に設定することで、発達障害児の社会的言語能力を育成できる可能性があると考えた。社会的言語能力と結びついたコミュニケーションスキルを国語科の言語表現活動と組み合わせることで継続的に学ぶことができるのではないかと仮定した。

小野・石崎（2007）は高機能自閉症児の「ウィングの三つ組み（Wing, L.1981）に関連する特徴」として「場の雰囲気を読めないあるいは人の表情が読めない」といった社会性・対人関係に関する障害、「会話にほとんど抑揚がなく、感情がこもっていない」といった言語・コミュニケーションの障害、「相手が誰であろうと眼前30cmで話しをする、友人と出会い挨拶されても見知らぬふりをして通りすぎてしまう」といったソーシャルスキルの障害、「一方的に会話を独占してしまう、相手が興味を示していない内容の話を延々と続ける」といった実践的な言語発達の障害等を挙げている。さらに、認知障害として「言葉を字義通りに解釈する」語用論の障害も指摘した。こうした高機能自閉症児ゆえの対人的コミュニケーションの課題に対して、国語科教育の帯単元学習で少人数によるソーシャルスキルの観点を導入した。

本研究でのソーシャルスキルの定義としてはGresham & Elliott（1984）の「社会に受け入れられ、かつ学習によって獲得される行動。それは他者と効果的に関わり、社会に受け入れられない

行動を回避することを可能にする」に従う。

本研究では学校外からの教育支援の場である学習塾において、「言語感覚」を養うための国語科学習指導法について、次の2点を検討する。

- ①高機能自閉症児の障害特性を考慮した国語科学習指導法を試案し、検討すること。
- ②高機能自閉症児を含む小集団へソーシャルスキルトレーニングを取り入れた言語表現活動を工夫し、その成果を検討すること。

2 方法

(1) 学習指導の概要

第1著者は学習塾講師として、高機能自閉症のある児童・生徒へ個別指導の手立てをとりつつ、他者との交流を行うための小集団学習指導を行った。音声表現（音読）や文章表現（自由詩、定型詩）の場を毎授業に設定し、対象となる高機能自閉症児が表現活動にどう取り組み、言語能力活用の伸長をみせるか、小集団学習における相互評価活動を取り入れた指導法を検討した。週一回通う学習塾において、国語科で学習する「話す」「書く」といった言語による表現活動をソーシャルスキルとして学ぶことは、本人のよりよい社会参加を支援する上で重要な機会である。

実践方法として、授業開始時約10分間を「帯単元」（笠原、1990）として設定し、系統的表現活動を計画的に行うことで、対象児と小集団の言語感覚育成を図ることにした。音読実践には、広く題材を求め、中学校国語科への予習としての性格をもたせることで、一度学んだものへの記憶・既習感の高い高機能自閉症児に有効な手段となるよう計画した。創作活動においては、対象児の視覚的優位性や定型を好む傾向を考慮した。

支援の場所となる学習塾「A塾」は、1995年B市に開設。塾長以下、第1著者が講師を務める小規模個人経営塾であり、家庭学習支援を中心に中学生対象の補充学習および進学指導を行っている。2006年3月、地域保護者の要望を受けて、小学部（小4～6年生）「サタデーのびっこクラブ」を開講した。

(2) 対象児

対象児は、吃音と高機能自閉症の診断を受けた小学生である。主訴として、「みんなができることを自分もできるようにになりたい」という思いが強い。小学3年次の2005年5月より2009年3月まで療育機関において吃音コントロールの指導を受け、小学4年次には学校場面・家庭場面ともに吃

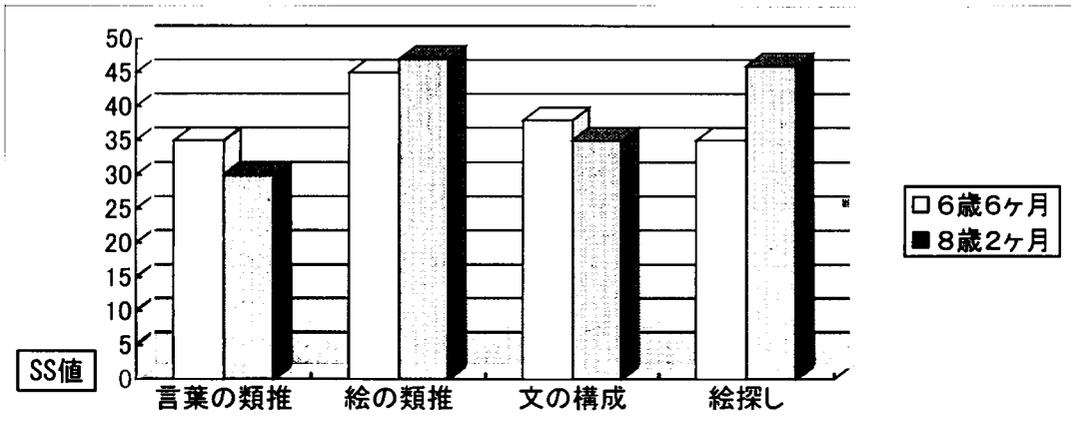


Figure 1 ITPA 言語学習能力診断検査結果

音重症尺度は2（全体の語の1～2%の割合でどもる。体の緊張はほとんどない。非流暢性が1秒間続くことはほとんどない。目立った随伴動作はない）に落ち着き、学校不適応感も薄れてきた。交友範囲は狭いが、交友関係は充実していた(宮田・見上・金子, 2006)。

① 診断及び検査によるプロフィール

6歳6ヵ月時に医療機関において吃音と高機能自閉症の診断を受けた(WISC-IIIによるFIQ101, ITPA 言語能力診断検査によるPLQ113)。言語発達の遅れは見られないが、吃音症状があること、場にそぐわない言動が多く見受けられること、一斉指導が聞き取れないことから診断された。

8歳2ヵ月時のS-M 社会生活能力検査によるSQ122。ITPA 言語学習能力診断検査によるPLQ132。TS式幼児・児童性格診断検査では、神経質で情緒不安定、退行的、学校不適応の傾向。田研式親子関係診断テストでは、母親が溺愛型(+)を示した。吃音の意識がある。ITPAに表れた、聴覚と音声の下位検査「言葉の類推」「文の構成」には成長の伸びが見られず、対象児の不得手を示す。

(3) 指導方法 (2007～2008年度)

① 指導する学習集団の実態

2006年4月の小学4年次から中学2年生の現在まで通塾しており、専属講師(2名)や少人数クラス(のべ11名)のメンバーもほとんど変わっていない状況で学んでいる。小学4・5年生では算数・国語の2教科を毎週1回(土曜日午前中)2時間を、小学6年次から英語・社会・理科を加えた5教科を毎週2回(水曜日放課後、土曜日午前中)2時間ずつ学習した。放課後の学習支援・環境調整という視点からみると、毎年、担任教師や級友の変化が大きい学校と異なり、3年間を通し

て大きな学習環境の変化がなかった点で、本人の高機能自閉症の害特性にあった恒常的な学習環境設定ともいえる。

② 帯単元学習の設定

帯単元学習は大きくは以下の二つの設定において行われることが多い。A：毎時間の授業時に短時間の設定をする断続的単元、B：学期ごとあるいは月ごとに同一テーマで繰り返し設定する継続的単元、といった構成である。第1著者は1991年より、Aの断続的構成法の立場から中学校での帯単元を設定し、題材選択や指導内容・方法について実践してきた。2006年より学習塾における帯単元言語活動を授業実践として探究している。

③ 高機能自閉症児への配慮と表現活動

国語科における表現活動は「話す」こと、「書く」ことが中心となる。高機能自閉症児を含む発達障害をもつ児童にとって、対人的コミュニケーションが難しい状況の一つにこうした表現活動の困難がある。逆説的に考えると、表現活動を学ぶことで、コミュニケーションスキルを培うことができると考えた。

本研究ではそのための場の設定として、帯単元表現活動を位置づけた。小学4～6年生による学年別8名の小集団で学習活動を行い、指導の個別化を図った。年間を通して毎週1回(土曜日)、国語科授業開始時の10分間を帯単元と位置づけ、言語感覚の発現できる場を設定し、断続的表現活動の指導を行う。詩や俳句の創作から作品朗読・感想スピーチに至る表現活動を取り入れる手立てを工夫した。

さらに、中学校学習内容への移行の抵抗を減じるために帯単元学習を活用した。高機能自閉症児は初めての学習(時間や環境、内容・方法など)での抵抗感を訴える場面がしばしば見受けられる。

Table 1 学習指導計画 (2007~2008年度)

月	週	音読課題	第5学年 (2007年度)	第6学年 (2008年度)
4	①	音読1・①	ねがいごと他	のはらうた
	②	口語自由詩	あきのひ他	新聞記事を読む
	③		朗読発表	新聞記事を読む
5	①	音読1・②	春はあけぼの	みんなで俳句
	②	古文	夏は夜	春は…、夏は…
	③		秋は夕暮れ	秋は…、冬は…
	④		冬はつとめて	枕草子暗唱
6	①	音読1・③	なめくじのうた	みんなで俳句
	②	口語自由詩	おねえちゃん	のはらうた創作
	③		なまえうた創作	のはらうた創作
	④		のはらうた創作	のはらうた創作
7	①	音読1・④	のはらうた創作	作品朗読発表会
	②	古文	作品朗読発表会	竹取物語暗唱
	③		竹取物語の冒頭	竹取物語暗唱
	④		竹取物語の冒頭	みんなで俳句
9	①	音読2・①	忘れもの	忘れもの
	②	口語自由詩 と随筆	千年の釘に…	心の言葉
	③		千年の釘に…	論語
	④		漢字練習	投稿記事
10	①	音読2・②	江戸しぐさ	投稿記事
	②	説明的文章 と随筆	江戸しぐさ	投稿記事
	③		クジラたちの…	投稿記事
	④		漢字練習	みんなで俳句
11	①	音読2・③	ゴメンネ	平家物語の冒頭
	②	口語自由詩 と古文	平家物語の冒頭	雨ニモマケズ
	③		平家物語の冒頭	冬が来た
	④		漢字練習	道程
12	①	音読2・④	冬が来た	三大和歌集
	②	表現技法と 朗読講	冬が来た	三大和歌集
	③		冬が来た群読	短歌(近代)
	④		漢字練習	草枕
1	①	音読3・①	みんなで俳句	※評価テスト
	②	俳句	みんなで俳句	みんなで俳句
	③		雨ニモマケズ	万葉集関連記事
	④		雨ニモマケズ	万葉集関連記事
2	①	音読3・②	名句の紹介	漢詩
	②	報道文	地球の教室	万葉集関連記事
	③		木の下で…	万葉集関連記事
	④		みんなで俳句	みんなで俳句
3	①	音読3・③	道程	みんなで俳句
	②	暗唱と群 読	道程暗唱	道程暗唱
	③		みんなで俳句	道程群読

中学校第1学年学習内容を小学校高学年の学習目標に合わせて「帯単元」学習に取り入れることで、中学校での学習環境の変化に対応した学習指導計画をたてた。とくに音読題材は2年間にわたって繰り返し学習できるものを選択し、中学校進学後

の教科書内容に対応させた。中学校教科書の題材を全てなぞるのではなく、1学期の詩や2学期の古典と関連させた題材を詩集、古典作品集、新聞記事等から広く求めた。

④ 帯単元表現活動の目標と計画

目標を、中学校第1学年程度の文章を自分なりに工夫して音読・朗読できること、日常生活をもとに口語自由詩や俳句を創作できることとする。

3 内容

(1) 言語感覚の概念と実践の評価

以下の通り、学習指導の目標を評価項目と対応させ、指導記録をもとに評価した。

Table 2 言語感覚評価対応表

	音読・朗読	口語自由詩	俳句
①美融	音読のよさに気づくことができる	独白体表現を楽しむことができる	写生で表現できる
②正誤	符号を使い分けることができる	なりきった対象を主格表現できる	定型詩のリズムで作ることができる
③適切さ	主題をとらえて記入できる	なりきった対象らしい言葉を選ぶことができる	季語の効果を理解して使うことができる
④微妙な意味差の理解	符号にそった朗読ができる	主題にふさわしい題名をつけることができる	助詞の使い分けができる
⑤心遣い・表現効果	表現技法に気づくことができる	強調する表現技法を使うことができる	ふさわしい表現技法を選ぶことができる
⑥言葉への関心	場面や人物の様子を考えながら読むことができる	さらに「のはらうた」を読んだり作ったりできる	体験と季語を結びつけることができる

(2) 実践の手続き

① 実践1「思いを声に、声をかたちに」

対象 小学生8名(4, 5年生)

期間 2007年4月~2009年3月

目標

音声表現の視覚化を図ることで音読への不安を減少させ、朗読表現スキルを習得する。

学習内容

詩の音読の際、各自が強調や間のとり方を符号

化し、朗読へと発展させる。「朗読譜」(高橋, 1984)の符号を精選し、活用させる。

学習評価

- ア：符号の意味を理解し、符号を使い分けことができる。
- イ：クライマックス部分・表現技法部分に気づき、符号を使うことができる。
- ウ：符号を生かして朗読することができる。
- エ：他者の朗読を聴いて、美しさ・好ましき・快さなどの評価をし、発表することができる。

指導上の工夫

- 「朗読譜」の符号を精選し、声の強弱・高低・緩急・間の取り方にしほって表現させる。
- 「朗読譜」に沿った朗読発表を行い、発表者のよい点に気づき、感想を述べさせる。
- 発言の際は「1場面1発言」を心がけ、挙手させてから指名して発表させる。

具体的な指示・発問の例(朗読譜を付けるとき)

- ①「声を大きくして読みたいところに二重線(=)を1ヶ所だけ引きます」
- ②「○○さんが読みます」
- ③「○○さんがはっきり大きく読んだところに気づいた方は手を挙げてください」
- ④「ではもう1ヶ所だけ二重線を書き足します。」
- ⑤：△△さんが読みます」

※発表時には「○○さんの朗読のよいところに気づいた方は手を挙げてください」と促し、「口のあけ方」「声の調子の聞き取りやすさ」「間のとり方の工夫」といった音読・朗読上の観点に触れる。

※符号付けの際には①, ③, ④の短い指示を繰り返しながら課題を増やしていく。②, ⑤の指名では短く能動的な発言を心がけ適切なモデリング対象を選ぶ。

② 実践2「のはらうたう」

対象 小学生8名(5, 6年生)

期間 2007年7月, 2008年6月

目標

人間以外の「対象になりきる」という命題に取り組むことで、創作への不安を減少させ、詩の表現スキルを習得する。

学習内容

植物・動物や自然現象といった対象になりきって独白体の口語自由詩を創作し、朗読発表する。

また、新聞社への投稿を試み、言語活動を広げる。

学習評価

ア：対象になりきって一人称の独白体による口語

自由詩を作ることができる。

イ：詩の表現技法を使って、主題を強調したりリズム感を表したりするための語彙を選ぶことができる。

ウ：創作した詩への思いを豊かに朗読できる。

エ：他者の朗読を聴いて、美しさ・好ましき・快さなどの評価を発表できる。

指導上の工夫

- 詩の題材選びに相当する対象の選定において、対象児には「視覚化」できる対象を選ばせる。
- 詩の表現技法を理解させ、目的にあった技法を選んで使わせる。
- 「朗読譜」を想起させた朗読発表を行い、他者の発表のよい点に気づき感想を述べさせる。
- 朗読発表の評価を生かして、もっともふさわしい題名をつけて投稿させる。

具体的な指示・発問の例(のはらうたの鑑賞)

- ①「目を閉じて声に集中します」
- ②「○○さんの詩のよいところを見つけます」
- ③「主人公の生き物は何かな」
- ④「2回以上繰り返された言葉は何かな」
- ⑤「どんな題名が似合うかな」

※①, ②は作品発表時の申し合わせとして最初に教示する。③, ④は作品味読のための定番化した発表スキル, ⑤は参加者からのフィードバックであり、一人ずつ詩の感想を題名として贈る。発表者は自身の考えた題名と他者の意見を参考に、一つだけ選択して題名を決める。

③ 実践3「みんなで俳句」

対象 小学生8名(6年生)

期間 2008年7月~2009年3月

目標

「有季定型」というかたちと「写生」の概念を強調することで、創作への不安を減少させ、定型詩の表現スキルを習得する。

学習内容

対象を「写生」する俳句を創作し、詠唱を行う。また、新聞社への投稿を試み、言語活動を広げる。

学習評価

ア：季語を選んで、五・七・五のリズムの有季俳句を作ることができる。

イ：「写生」による叙景歌を作ることができる。

ウ：詠唱のマナーにのっとって創作した俳句を豊かに朗読できる。

エ：他者の詠唱を聴いて、美しさ・好ましき・快さなどの評価をし、発表することができる。

指導上の工夫

○古文の音読を取り入れ、定型詩の五・七・五のリズムに慣れさせる。

○他者評価を毎回設定し、児童それぞれの表現の特徴に気づかせる。

○相互評価した後、推敲したものを投稿させる。

具体的な指示・発問の例（俳句鑑賞会）

①「○○さんの詠唱を聞いてどんな景色が見えますか」

②「○○さんの詠唱を聞いてどんな気持ちになりますか」

③「季語は何かな」

④「表現技法に気づいた方は手を挙げて下さい」

※①、②では他者の写生表現から「感情言葉」を導き出すことで言葉の働きを体感させる。③、

④で言語知識の般化を促している。

4 評価

(1) 音声を視覚化した音声表現力の変容

「道程（高村光太郎）」の詩は、吃音症状のある対象児が発声しやすいように、文頭にカ音、タ音の少ないものから選択した。

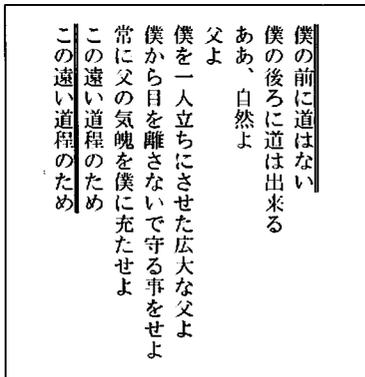


Figure 2 2007/3 (小4) の朗読譜

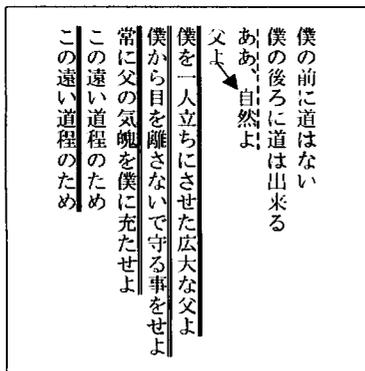


Figure 3 2008/2 (小5) の朗読譜

① 対象児の学習評価（指導記録より）

ア：小学4年次には吃音症状の「語頭音のつまり」から2ヶ所の符号を読み分けることが限界だった。小学5年次には声を高くする符号（二重線）、低くする符号（破線）を使い分け、呼びかける符号（→）もつけることができた。

イ：感動と表現技法（反復法）が重なる部分に気づき、強調する符号を使うことができた。

ウ：暗唱できた。

エ：他者の朗読を聴いて感想を発表できた。

② ソーシャルスキル習得の評価（発語・発話）

小学4年次当初には塾授業時全般に、吃音症状の「語頭音のくりかえし」「語頭音のつまり」が見受けられ、音読を中断する場面があった。学校行事等の前には吃音症状の出現も高かった。朗読譜を活用し、音読の前に符号を記入することにより、声の高低を意識したり、間を取って読んだりするようになった。小学5年次には符号の種類が増加し（Figure 2, 3 参照）、使い方が多様化した。吃音症状の「語頭音のくりかえし」が減少し、指名されても発表を嫌がらなくなった。

(2) 創作詩における変容（太字は比喻表現）

A：2007/7「けつい」くわがたゆうき（小5）

- 1 ぼくはおうじゃ
- 2 森のおうじゃ
- 3 ぼくのハサミは
- 4 ノコギリのようにぎざぎざ
- 5 ぼくのハサミをひからせると
- 6 みんなぼくにひれふす
- 7 たたかってまけたことはない
- 8 ぼくはおうじゃ
- 10 森のおうじゃ

B：2008/6「ぼくの家」みずさわかめきち

(小6)

- 1 ぼくの家は
- 2 まるくて
- 3 かたい
- 4 ふしぎな家だ
- 5 その家に入ると
- 6 すごくおちつく
- 7 みんなも遊びに
- 8 おいでよ

① 対象児の学習評価（指導記録より）

ア：A、Bともに自宅で飼育している対象（クワガタムシ、ミドリガメ）を選び、一人称の独

自体による口語自由詩を作ることができた。

イ：Aでは体言止め、直喩、反復法、Bでは隠喩、よびかけ表現を効果的に使用し、主題を強調したり、リズム感を表したりすることができた。また、「ひれふす」「すごく」といった言葉の使用による強調点が明確になった。

ウ：Bの詩を発表会で暗唱できた。

エ：他者の朗読を聴いて感想を発表できた。

② ソーシャルスキル習得の評価（客観的描写）

A（小学5年）の詩では、クワガタムシという「対象になりきった感情移入描写」（小浦，2008）が行われているが、B（小学6年）ではミドリガメの甲羅を対象にカメが客観的に観察した描写が展開していく。高機能自閉症児に抵抗のないアニミズムによるなりきり行動から、自身を客観視して観察する行動へと表現が変化し、相対的視点の描写となった。また、対象児の苦手だった隠喩表現を使用できている。

(3) 「俳句」作りにもみる変容（太字は新聞掲載）

ここでの俳句作りは一貫して「写生」の手法をとった。対象を観察して言葉を選び、五・七・五の十七音の定型リズムを守って創作させた。

- 2008/1 お年玉 老後のために 貯金する
 2008/2 節分で 武器を使って 鬼退治
 2008/3 桜見て きれいと思い 花粉症
 2008/5 空泳ぎ こいが一時 ドラゴンに
 2008/7 カブト虫 よろいの羽を ひろげ飛ばす
 2008/10 りすのほほどんぐりたくさんつまってる
 2008/11 学芸会 せいっぱいの リコーダー
 2009/1 公園で ひとり楽しむ 独楽回し
 2009/2 新品の バットでうれしい 草野球
 2009/2 電線に ぎっしり並ぶ 寒スズメ

① 対象児の学習評価（指導記録より）

ア：身の回りの季語を選んで、有季定型の詩を作ることができた。

イ：「写生」による叙景歌を作ることができた。

ウ：詠唱のマナーにのっとって間を取りながら朗読できた。

エ：他者の詠唱を聴いて評価を発表できた。

② ソーシャルスキル習得の評価（投句体験）

「写生」にのっとった俳句作りは感情表現が苦手な対象児にとって、初回より抵抗感が少なかった。反面、リズム重視の言葉遊びとなり、感動や

気づきの広がり深まりは難しかった。複数句において、「写生」に重点を置くことで対象をよく見た俳句を選択させた。投句をきっかけに、作品作りへの興味と関心が増し、授業中の10分間でまともならず、「宿題にしてください」と求めてきた。前段階「ほくの家」（2008/6）での観察描写が2008年7月に「カブト虫」の俳句へと昇華し、新聞掲載となった。

5 考察

(1) 音読に対する不安の減少

吃音症状を自覚する者にとって、音読は不安を伴う。学校授業での成功感・達成感へと結びつく体験となるよう、予習的な音読を計画し、さらに符号を付ける作業を日常化したことは、学校における対象児の学習参加意欲・態度を向上させた。一度学んだものへの記憶、既習感の高い高機能自閉症児には有効な手段といえよう。

(2) 描写対象への相対化にもみる言語表現の成長

音読活動で学習した擬人法を使った詩（「道程」「冬が来た」）がモデルとなり、「のはらうた」での比喩表現（直喩・隠喩）使用には対象児の抵抗感はなかった。また、隠喩表現を使った詩「ほくの家」では対象の客観化が見られた。「みんな遊びにおいでよ」とカメになりきりながら、カメの甲羅を「ほくの家」として外側から描写している。「二重化した描写は小学校低・中学年では難しい」（小浦，2005）とされ、対象を相対化してみる概念が対象児に芽生えたことを示している。言語機能とともに言語的思考の向上が表れた結果である。

(3) 投句による社会的認知要求の向上

「A小学生新聞」の俳句投稿欄において入選した際の選者評価は以下の通りである。

- ・カブト虫…「よろいを着たようなカブト虫に、羽があるのは意外な感じですよ」（楡氏）
- ・リスのほほ…「ドングリをいっぱい食べた後、リスは冬に備えてどこかにかくすのよ」（楡氏）
- ・電線に…「寒スズメも寒いんだね。「ぎっしりならぶ」が寒さをよく伝えてくれます」（倉田氏）

投句というシステムを俳句作りの最終段階に取り入れたことで、対象児の社会性は大きく育まれた。選者に自身の言語表現を認められた満足感、達成感、自尊感情へも影響を与えた。また、他者の作品について「○○さんらしい言葉の選び方だ」と

いった感想を述べることができるようになったことは対象児の他者理解が進んでいることを示す。

(4) 今後の課題

- 言語感覚の概念にあるソーシャルスキル習得の方向性は、教科におけるソーシャルスキル・トレーニングの分野と尺度を明確にすることでより精緻な学習内容・方法を生むと思われる。ただし、一般化に向けた社会的言語能力習得を目標に継続的指導をするためには、帯単元学習の時間的制約の限界がある。
- 学習塾での帯単元学習は週1回10分間の断続的指導であり、言語的コミュニケーションスキル向上のためには、児童の言語発達と言語環境に見合った内容の精選が求められる。そのためのアセスメント方法の検討が必要である。
- 対象児が、学習塾での復習予習から身につけた言語感覚を学校授業場面でどのように活用し、日常生活において一般化できるかの検証方法には内容検討と一定の時間が必要である。本人の言語表現の成長・変容を中学校段階でも継続して検討していくことが必要だろう。

6 まとめ

高機能自閉症児へのソーシャルスキル・トレーニングは負荷をかけ過ぎないように周囲の環境調整が求められる(奥野・納富, 2007)。対象児は吃音症状が出ており、他者への緊張度が高かった。本研究以前に、吃音コントロール習得を行い、本人も療育機関担当者へ「先生のおかげでだいぶしゃべれるようになりました」(2008/3)と手紙を書くまでとなった。

これまでの発達障害児へのソーシャルスキル・トレーニングは、医療機関や療育機関での指導が中心であった。しかし、高機能自閉症児と関わる中、在籍する集団とともに学ぶ教科学習にソーシャルスキル育成の価値が見出せるのではないかと、いう思いを抱いた。国語科授業時におけるソーシャルスキル習得の手立てを模索する中で、小集団での授業形態と対象児の長所を活用した表現活動を構想し実践した。ただし、今回の取り組みにおいては実践前の明確な評価や検証方法が定まっておらず、また、1事例のみの報告であり、一般化には他の事例への追試と効果の検証が必要である。

引用文献

- ・Gresham, F. & Elliott, S. N.(1984): Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301
- ・甲斐睦朗 1988「言語感覚の概念」(愛知教育大学国語国文学研究室「国語国文学報」46集 pp. 69-76)
- ・笠原登1990「単元「花だより十二月」(3年)―花記者になって「月刊・花だより」を書こう―」(日本国語教育学会「ことばの学び手を育てる国語単元学習の新展開Ⅲ小学校中学年編」東洋館出版社 pp.196-216)
- ・小浦啓子 2008「工藤直子著『子どもがつくるのはらうた』の検討―中学年～高学年の作品を中心に―」(全国大学国語教育学会発表要旨集 115 pp.117-120)
- ・宮田史子・見上昌睦・金子幸世 2006「高機能自閉症のある吃音児に対する指導」(日本特殊教育学会第44回大会発表論文集 p.312)
- ・奥野小夜・納富恵子 2007「高機能自閉症児へのコンピュータ学習を動機づけとしたソーシャルスキルトレーニングに関する研究」(LD研究 第16巻 第2号 pp.136-144)
- ・小野次郎・石崎朝世(2007) 第V章8・9 小野次郎・上野一彦・藤田継道編2007「よくわかる発達障害 LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群」(ミネルヴァ書房 pp.96-99)
- ・宋慧珍・伊藤良子・渡邊裕子2004「高機能自閉症・アスペルガー障害の子どもたちと親の支援ニーズに関する調査研究」(東京学芸大学紀要 1部門 55 pp.325-333)
- ・高橋俊三 1990「群読の授業 子どもたちと教室を活性化させる」(明治図書 pp.282-289)