

自閉スペクトラム症児の話合い活動における意見表出スキル及び他者の意見に対する応答スキルの指導<sup>※1</sup>内 田 成 美<sup>※2</sup>・坂 本 恵 美<sup>※3</sup>・堂 尾 航 平<sup>※4</sup>・石 飛 真 帆<sup>※5</sup>佐々木 陽 里<sup>※6</sup>・倉 光 晃 子<sup>※7</sup>

本研究では、自閉スペクトラム症児1名を対象に学習指導要領に基づく話合い活動を設定し、適切な意見表出及び他者の意見に対する適切な応答を促す視覚的手がかり教材を用いた指導を実施し、話合い活動における意見表出スキル及び他者の意見に対する応答スキルの形成の効果を検討することを目的とした。意見表出フォームを示した教材と視覚的評価の導入によって、話合いテーマに関する理由や背景を加えた意見を表出することができた。また他者の意見に対する4種の応答レパートリーのフォームを示した教材によって、全種の応答レパートリーを用いて他者の意見に対して応答することが可能となった。これらのことから、意見表出や他の意見に対する応答の適切な表現方法を具体的に示す教材による話合いスキル形成の効果が示されたが、主体的な意見表出に対する効果は課題が残った。実際の学校場面における形成されたスキル般化の検証が今後の課題である。

キーワード：自閉スペクトラム症、話合い活動、意見表出スキル、応答スキル

## I. 問題の所在と目的

文部科学省が平成29年に告示した新学習指導要領では、新たに追加されたことの1つに「主体的・対話的で深い学び」がある。小学校学習指導要領総則編(2017)では、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力が求められている。「主体的・対話的で深い学び」は「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3要素を組み合わせたもので、その中でも特に「対話的な学び」とは、子ども同士の協働、教職員や地域の人と対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考え方を広げ深めることと定義さ

れている。あらかじめ個人で考えたことを意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気が付いたり、自分の考え方をより妥当なものとしたりすることがある。新学習指導要領では学びを自分の中に落とし込むだけでなく、それを他者に伝えることでさらにその学びを深めていくことが求められている。また小学校学習指導要領国語編(2017)には、「A話すこと・聞くこと」の構成の中に話合いが含まれている。ここでは話合いを、進行を意識して話し合い、互いの意見や考えなどを関わらせながら、考えをまとめたり、広げたりすることと示している。ここでの話合いとは、話すことと聞くことが交互に行われる言語活動とも示されており、指導事項の中に「構成の検討、考えの形成(話すこと)」の事項があり、第1学年及び第2学年では「相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること」、第3学年及び第4学年では「相手に伝わるように理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えること」、第5学年及び第6学年では「話の内容が明らかになるように、事実と感想、意見とを

※1 The practice of the opinion expression skill and the response skill to the opinions of the others in the discussion activities for the child with Autism Spectrum Disorder.

※2 北九州市立八幡西特別支援学校 教諭

※3 愛媛県立みなら特別支援学校 教諭

※4 長崎県立ろう学校 教諭

※5 島根県立松江清心養護学校 教諭

※6 北九州市立小倉北特別支援学校 教諭

※7 西南学院大学

区別するなど、話の構成を考えること」と示されている。しかし、児童が主体となる学びを実現するためには児童の実態を的確につかむことがあらゆる教育活動の前提（岩崎・竹澤，2020）となることを留意しておくべきである。

文部科学省の調査によると、公立小・中学校において発達障害の可能性がある児童生徒の割合は6.5%で、そのうち、「学習面で著しい困難を示す」子どもは4.5%、「不注意又は多動性－衝動性の問題を著しく示す」子どもは3.1%、「対人関係やこだわり等の問題を著しく示す」子どもは1.1%いるという結果が示されている（文部科学省，2012）。自閉スペクトラム症の児童は対人関係やコミュニケーションに課題を有し、「主体的・対話的で深い学び」に基づく話し合い活動の参加において困難が生じ得ることが考えられる。自閉スペクトラム症のコミュニケーションの困難さ、他者の理解や相手に合わせて会話を続けることの困難さから、会話を意味あるものにしていくための、互いの意図を確認・調節しながら伝え合うこと、話題の前提を察知し文脈を維持すること、発話と状況を関連付けて捉えることなどが困難（大井，2004）であるとされている。高橋（2005）は、自閉スペクトラム症の対話やコミュニケーションに関する問題として語用論の障害について指摘した。高機能広汎性発達障害の語用障害は多岐に渡るが、①不適切な言語行為（過去の場面のことばを芝居のセリフのように言い、自分の意図が聞き手にうまく伝わる表現になっていない等）、②会話の協力に問題があること（聞き手の注目なしに話す、勝手に話題を変える等）、③文脈との関連づけの失敗（聞き手に無意味なことを言う、字義的な理解）を挙げている。また興津・関戸（2007）は、高機能自閉症児は、学業、コミュニケーション等に問題をもっており、中でも授業態度に問題が多いことを報告している。その行動問題が現れる授業場面の1つとしてグループ学習が挙げられており、グループ学習では、話し合いの手順の遵守、出された意見等の整理がなされずに話し合いが進められることが推察され、高機能自閉症児は雰囲気や全体の流れ、人の感情の読み取りが困難であるため、話し合いに参加することができず、結果として行動問題が観察されたとも考えられる。興津・関戸（2007）は、自閉スペクトラム症のあ

る人々にとって明確なルールがない環境での話し合いは戸惑いや困惑を招くことがあり、自分の意思を他者に伝えたり、他者の意見を理解したりすることが難しく、結果的に上手く話し合いの中に入ることができないことがある。そこでグループ学習では、担任や級友が、話し合われている内容を分かりやすく補足・説明しながら話し合いを進めて行く等の配慮が必要であると指摘している。

一方、自閉スペクトラム症の話し合いに関する指導についてはいくつかの研究がなされ、その効果が示されている。井上・松田・齋藤・下平・高橋・宮崎（2012）は、自閉症児に対するコミュニケーション及び会話指導にスクリプト・フェイディング法を用いて視覚的な文字プロンプトの提示とそのフェイディングにより、会話や発言が促進されたことを示した。そして、話しことばを書きことばや写真を合わせたスクリプトにして示すことは、視覚的に話すことを思い出す手がかりとして効果的であることを示唆した。また、雨貝・園山（2015）は広汎性発達障害の児童にサイコロトーク場面において「聞く行動」「話す行動」の指導を行った。「話す行動」の指導について、より長い文章を話す課題を行う際には、①会話の終わり方のモデルを示すこと、②前もって話す内容について考える時間を十分に与えること、③話す内容について選択肢を与えることが好ましいことを報告した。これらのことから、自閉スペクトラム症児に対する指導では、話し方や対話の方法を示す視覚的な手立てを用いること、意見等を表出する前に話す内容を考える時間を取ること、意見等を表出する内容について選択したり自由に考えられるような設定を考慮することが効果的であることが考えられる。また小学校通常の学級における指導に関して、井口・大久保（2013）は第5学年の通常学級を対象に「協同的な学び」を促進させるための具体的な発言フォームを示した「発表の仕方」を掲示したことで、学級全体の対話の連鎖数や意見・質問等の発言が増加したと報告している。このように発言フォームをいつでも確認しやすいように学級全体で共有できるようにすることは、自閉スペクトラム症児に限らず、他の児童にも適切な発言を促し、相互の対話が効果的に成立することを促すことができると考えられる。しかし、自閉スペクトラム症児を対象とした話し合い活

動における対話指導の研究は非常に少ない現状である。

そこで本研究では、以下の2つを目的とした。まず研究1の目的として、自閉スペクトラム症児1名を対象に学習指導要領における話合いに関する指導を基に適切な意見表出を促す手がかり教材を使用し、話合い活動における意見表出指導を行った。そして、提示された話合いのテーマに対する適切な意見表出スキルの形成の効果について検討することとした。そして研究2の目的として、話合い活動で他者の発表した意見に対する応答方法の選択肢と応答フォームを示した手がかり教材等を使用した指導を行い、他者の意見に対する応答スキル形成の効果について検討することとした。

## II. 研究1

### 1. 方法

研究1では、自閉スペクトラム症児1名を対象に学習指導要領における話合いに関する指導を基に適切な意見表出を促す手がかり教材を使用し話合い活動における意見表出指導、提示された話合いのテーマに対する適切な意見表出スキルの形成の効果について検討した。

#### 1) 対象者

本研究の対象児は、公立小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）に在籍する5年生の女兒（以下、A児）であった。特定の教科の授業のみ、特別支援学級で受けていた。8歳0ヶ月時に医療機関において自閉スペクトラム症と診断された。指導開始時（10歳9ヶ月）に実施したWISC-IVの結果は、FSIQ：86、VCI：97、PRI：91、WMI：85、PSI：73であった。A児の保護者から、A児は他者に物事を伝える際その内容の中でA児が強く感じたことを唐突に発言する傾向にあり、聞き手がその話の内容をよく理解できないまま会話を進めていくことがあった。また、指導者とA児が会話する際にもそのような様子が確認された。

アセスメントとして、「人にしてもいいこと・わるいこと」をテーマにして話合い活動を設定し、「このテーマについてどのように考えるか、意見を発表してください」と問いかけ、A児がどのような発言をするかを確認したところ、A児は

「良いことは人に声かけをしたり、気付いていない時に教えてあげたりすることで、困っている時に声かけとかすることで、悪いことは、やっちゃだめなことはいじめとかわざとぶつかるとかだと思います。どうですか」と意見を表出した。このことから、A児は自分の意見を具体的に述べることができるが、その理由や背景となるような要素の発言は出てきていないことがわかった。平成29年度告示小学校学習指導要領国語編によると、第5学年及び第6学年では「話の内容が明確になるように、事実と感想、意見とを区別するなど、話の構成を考えること」が求められている。またその前段階である第3学年及び第4学年においても、「相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら話の中心が明確になるよう話の構成を考えること」が求められている。従って、A児の保護者からのニーズ、アセスメントでのA児の意見表出の実態を踏まえて本指導の必要性を確認し、実施することとした。

#### 2) 研究実施期間・場所及び指導者

研究1の実施期間はX年4月～X+1年1月であった。場所はF大学附属特別支援教育センター内のプレイルームで行った。第一筆者がメイントレーナー（以下、MT）として指導を行い、その他ピアとして1名が加わった。本研究における指導内容及び研究発表については、書面と口頭でA児及び保護者に説明し同意を得た。

#### 3) 標的行動と従属変数

標的行動は、指示された話合いのテーマ（以下、テーマ）に対して自分の意見を適切に表出することと設定した。ここでの適切な表出とは、①自分の意見を述べる、②自分の意見の理由を述べる、③自分の意見をまとめる、の3要素を①②③の順で自分の意見を表出することを意見表出フォームとし、この意見表出フォームに従ってすることとした。また、話合い場面で主体的に（一番目に）意見を表出するかどうかを評価した。

従属変数は、意見表出フォームの正確な使用率とした。意見表出フォームの正確な使用率（％）は、実際に使用した要素÷意見表出フォームに含まれる全3要素×100で算出した。またここでの意見表出の主体性について、MTから意見を発表

するよう全体指示された後に5秒以内に自ら一番目に発表することを選択し意見を表出することを「自発」とし、その他ピアと相談して発表順を決めたのか、MTの声かけを受けて発表順を決めたのか記録を行った。

#### 4) 記録方法

本研究の指導場面を、デジタルカメラを用いて、各セッション中のA児の標的行動及び活動の様子を録画した。

#### 5) 研究デザイン

ベースライン、介入条件（介入1～3）、プローブを実施した。

#### 6) 指導手続き

話合いのテーマは文部科学省（2017）小学校学習指導要領特別の教科道徳の内容を参考に、『朝ごはんをたべることの良さ』『電気を節電することの良さ』『係活動の大切さ』等を設定した。

##### （1）全条件における共通手続き

本研究の話合い活動の全体的な流れは、全セッションにおいて①MTがテーマを提示する、②A児とピアがテーマに対する意見を2～3分間で考える、③A児とピアが考えた意見を発表する、④話合い活動を終了する、という工程を一貫して進めることとした。

##### （2）ベースライン及びプローブ

指示されたテーマに対してA児が自分の意見を適切に、主体的に表出することができるか確認した。MTが提示したテーマについて、自分の意見を表出するようにA児とピアに指示した。A児、ピアに自由に使用できる白紙の紙を渡し、考える時間を2分間程設けた後、テーマについて考えた自分の意見をA児とピアに発表するように促した。両者の発表内容についてフィードバックは行わなかった。

##### （3）介入条件

介入条件として以下3つの条件を設定し、順次指導を実施した。

まず介入1では、テーマを提示する前に、手がかり教材である発表カード（自分の意見やその理由を指定された欄に記入する穴埋め式の教材。Fig. 1 参照）の使い方を、見本を示して説明し

た。また、適切な発表ができれば「がんばったねカード」をもらうことができることを説明した。また、テーマを提示して意見を考える時間（2分間程）の後、すぐに意見の発表に移るのではなく、A児とピアが正しく発表カードを使うことができているか確認するためMTが一旦発表カードを回収することを伝え、必要に応じて修正指導を行った。その後、両者意見の発表を行った。正反応にはMTが言語称賛し「がんばったねカード」を渡した。誤反応には、①指さしで不適切な表出を指摘する、②声かけで不適切な表出を修正するよう伝える、といった段階的のプロンプトを行い適切な意見表出を修正した後、MTが言語称賛し、「がんばったねカード」を渡した。正反応時と誤反応時で、「がんばったねカード」に記した評価文章と添えるシールの大きさを変えたものを渡すようにした。

次に介入2では、介入1の手続きを基に、発表ヒントカード（発表内容の構成ヒントを箇条書きにしたもの。Fig. 2 参照）に変更して指導を実施した。

そして介入3では、介入2の手続きを基に、手がかり教材を発表のポイント（ヒントを箇条書きにしたもの。Fig. 3 参照）に変更して実施した。この手がかり教材は、A児とピアの個々に渡すのではなく、両者が共有して用いるように机上の中央に置いた。意見を考える時間はA児の様子から3分間に変更した。

## 2. 結果及び考察

Fig. 4 に話合い活動におけるA児の意見表出の正確なフォームの使用率、Fig. 5 に話合い活動におけるA児の意見表出の主体性を示した。

ベースラインのセッション1、セッション2では、意見表出フォームの正確な使用率は33%であった。セッション1では「校内にあるみんなが使う場所で気持ちよく過ごすためにできること」をテーマにしたが、A児は「Aちゃんの意見は、体育館の倉庫とかで使うときに、体育倉庫を片付ける時に、きれいに片づけたら気持ちよく使えると思う。どうですか」と意見を表出した。意見表出フォームのうち、①自分の意見を述べる、の要素のみ使用されていた。意見表出の主体性については、セッション1、セッション2共に、ピアと

発表カード	
今日のテーマ	
1. 【自分の意見】を述べよう	
『わたしは	
	があると思います。』
2. 【自分の意見の理由】を述べよう	
『なぜなら、わたしは	
からです。』	
3. 【自分の意見】をまとめよう	
『この理由から、わたしは	
	があると思います。』
『どうですか。』	

※ほかの人の意見をきいて、Aちゃんの意見が変わったら、書き直したり、ここに書いている意見とはちがうことを言ってもいいよ。  
※『』の部分を読もう。

Fig.1 研究1の介入1で使用した「発表カード」

話し合ってから発表順を決めて一番目に発表した。

介入1のセッション3からセッション5まで、意見表出フォームの正確な使用率は100%であった。セッション3ではテーマが『『ありがとう』と伝えること』であったが、A児は発表カードに「わたしはありがとうと伝えることについて、聞いた人が嬉しくなるということがあると思います。なぜならわたしは、相手の人が良かったなと思うからだと思います。この理由からわたしはありがとうと伝えることについて、聞いた人が嬉しくなることがあります。どうですか」と記述し、意見表出した。発表フォームの①自分の意見を述べる、②自分の意見の理由を述べる、③自分の意見をまとめる、の3要素を①②③の順で自分の意見を表出することができた。意見表出の主体性については、セッション3ではピアと話合っ

て発表順を決めることはなく、MTがA児に「何番目に発表しますか？」と声をかけて二番目に発表することを決めて発表した。セッション4ではピアと話合って意見の発表順を決め、一番目に発表した。セッション5ではMTが「何番目に発表しますか？」とA児に声をかけて、二番目に発表した。介入2では介入1の発表意見を整理する穴埋め形式の「発表カード」から発表フォームの3要素を箇条書きにした「発表ヒントカード」に変更したが、セッション6からセッション8まで発表フォームの正確な使用率は100%であった。意見表出の主体性については、セッション6、セッション7では意見の発表順をピアと話し合い一番目に発表した。セッション8ではピアと話合うこともなく、自発的に一番目に発表すると発言し、発表した。この時のテーマは『お互いのいいとこ

<b>発表</b> <b>ヒントカード</b>	<p>今日のテーマ</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p style="text-align: right;">について</p>
<p>1. 【自分の意見】を述べよう</p> <p>『わたしは、 ～～について ～～思います。』</p> <p>☆『～』のところを、自分で考えて述べよう。述べることを、空いているところにメモしてもいいよ。</p>	
<p>2. 【自分の意見の理由】を述べよう</p> <p>『なぜなら、 ～～からです。』</p> <p>☆『～』のところを、自分で考えて述べよう。述べることを、空いているところにメモしてもいいよ。</p>	
<p>3. 【自分の意見】をまとめよう</p> <p>『この理由から、わたしは ～～について ～～思います。 どうですか。』</p> <p>☆『～』のところを、自分で考えて述べよう。述べることを、空いているところにメモしてもいいよ。</p>	
<p>☆発表で気をつけよう。</p> <p>線( )のうしろは、忘れずに言おうね、必ず守ろう！</p>	

Fig. 2 研究1の介入2で使用した「発表ヒントカード」

ろ』であったが、「自信ある」「できる」といった発言が発表前に出ていた。介入3では発表フォームの3要素を示した「発表のポイント」をピアと共用する形で提示したが、セッション9、セッション10共に意見表出フォームの正確な使用率は100%であった。意見表出の主体性については、セッション9ではMTの声かけによって一番目に意見を発表した。セッション10では、ピアと発表順を話し合い一番目に意見を発表した。

プロープでは意見発表のための教材を撤去したが、セッション11、セッション12共に意見表出フォームの正確な使用率は100%であった。意見表出の主体性については、セッション11では発表順をピアと話し合い、ピアに「一番目に発表してほしい」と発言しA児は二番目に発表した。セッション12ではピアと話し合い「一番目がいい」と

発言し、一番目に発表した。

これらの研究1の結果から、A児は提示されたテーマに対して自分の意見とその理由を含めた適切な意見表出スキルを形成できたことが示唆された。各介入で使用した手がかり教材は適切な意見表出スキルを促す先行子として機能し、また「がんばったねカード」は意見表出スキルを形成する強化子として機能したことが示唆された。意見表出の主体性については、本指導の12セッション中10回において一番目に発表したのが2回、ピアと話し合って一番目に発表したのが7回、MTの声かけを受けて一番目に発表したのが2回、自発的に一番目に発表したのが8セッション目の介入2の1回であった。自発的に意見表出した時は「できる」「自信ある」といった発言が見られていたが、ほとんどがA児自ら発表順をピアと話し

発表のポイント	
今日のテーマ	_____
☆今日のテーマを忘れそうだったら自分のメモに書いていいよ。	_____について
1. 【自分の意見】を述べよう	
☆『わたしは、_____について _____と思います。』	
☆『_____のところを、自分で考えて述べよう。述べることを、空いているところにメモしてもいいよ。』	
2. 【自分の意見の理由】を述べよう	
☆『なぜなら、_____からです。』	
☆『_____のところを、自分で考えて述べよう。述べることを、空いているところにメモしてもいいよ。』	
3. 【自分の意見】をまとめよう	
☆『この理由から、わたしは、_____について _____と思います。』	
☆『_____のところを、自分で考えて述べよう。述べることを、空いているところにメモしてもいいよ。』	

Fig. 3 研究1の介入3で使用した「発表のポイント」

合って順番を決め、一番目に意見表出する傾向が見られた。意見表出スキルは100%の正確性は習得できたと示唆されるが、主体的な意見表出を促すまでには至らなかった。ピアが側に座っている設定であったため、話合い活動の状況を理解し話し合って発表順を決めることが定着したのではないかと考えられる。また、テーマの内容によって意見表出に自信があるものとないもので発表順の選択が変わることが示唆された。

### Ⅲ. 研究2

#### 1. 方法

研究2では、A児を対象に話合い活動で他者の発表した意見に対する応答方法の選択肢と応答フォームを示した手がかり教材等を使用した指導を行い、他者の意見に対する応答スキル形成の効

果について検討した。

#### 1) 対象者

研究1と同様の対象児とした。

#### 2) 研究実施期間・場所及び指導者

X+1年4月～X+2年1月の期間で実施した。本研究を実施した場所は、研究1と同様であった。第二筆者、第三筆者が交互にMTとして指導を実施し、その他ピアが1～2名加わった。

#### 3) 標的行動と従属変数

標的行動は、話合い活動で発表されたピアの意見に対してA児が質問や意見を表出することを応答行動とした。ここでの応答行動とは、①誰の意見に対するものか指定すること、②指定した他

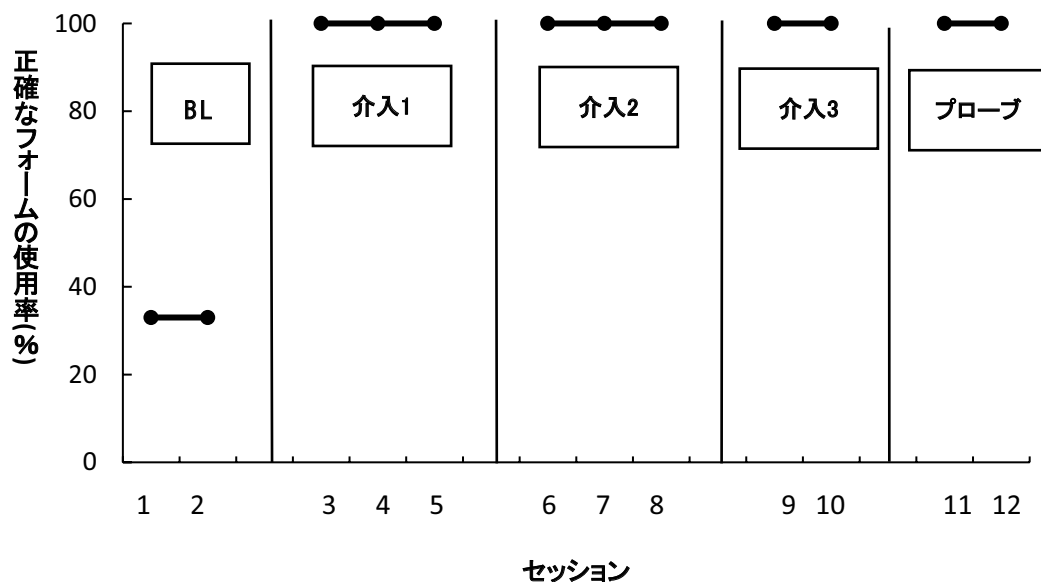


Fig. 4 研究1 の話し合い活動におけるA児の意見表出の正確なフォームの使用率

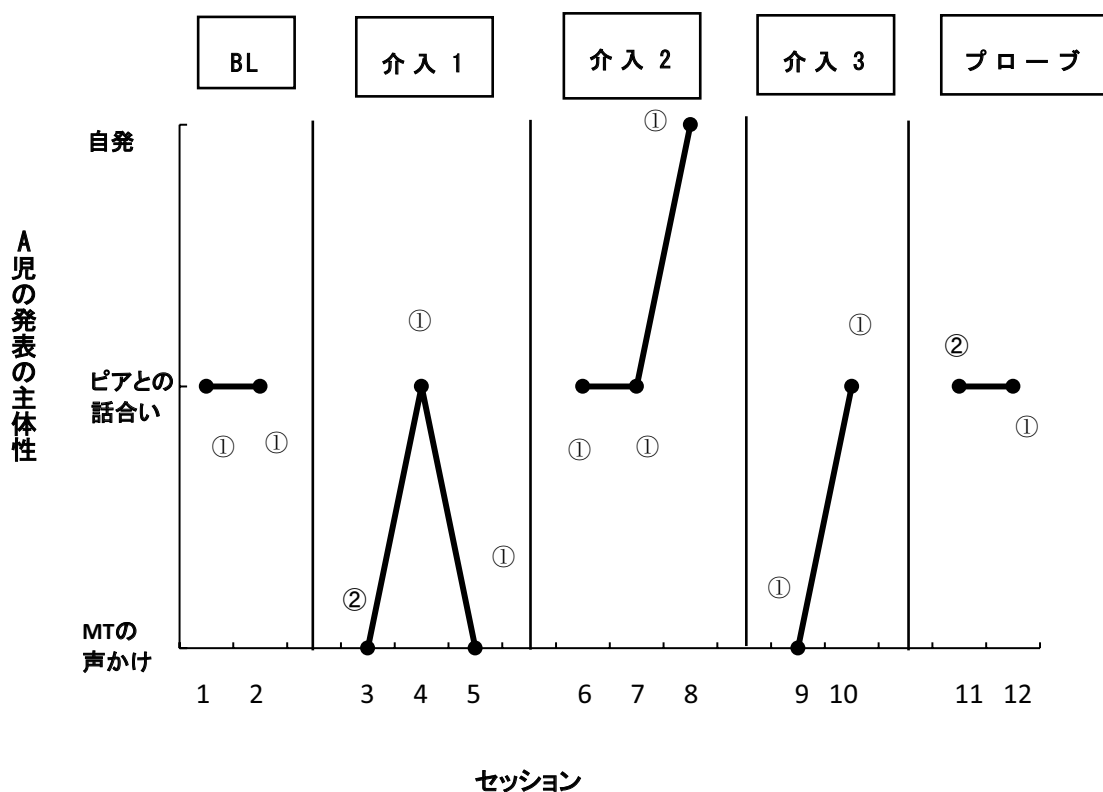


Fig. 5 研究1 の話し合い活動におけるA児の発表の主体性  
※グラフ内の○の数字はA児が意見表出した順番を示している。



者の意見は自分の意見と似ているのか、違うのか、付け加えるのか、質問なのか等明確にすること、③自分の意見・質問を具体的に述べることを、この3要素を①②③の順に述べることを応答フォームとした。また介入1からはピアの意見に対する応答として、「似ている」「違う」「付け加える」「質問」の4種のうちどれを選択し応答したか、応答レパトリの推移を評価した。

従属変数は、正確な応答フォームの使用率とした。正確な応答フォームの使用率(%)の算出方法は、実際に使用した要素÷応答フォームに含まれる全3要素×100で算出した。

#### 4) 記録方法

研究1と同様の方法で行った。

#### 5) 研究デザイン

ベースライン、介入条件(介入1～5)、プローブ、般化プローブ1～2を実施した。

#### 6) 指導手続き

話し合いのテーマは研究1と同様、文部科学省(2017)小学校学習指導要領特別の教科道徳編の内容を参考に、『身だしなみを整えることの良さ』『台風が来る前にできること』『いただきます』を言うことの良さ』等を設定した。

##### (1) 全条件における共通手続き

本研究の話し合い活動の全体的な流れは、全セッションにおいて①MTがテーマを提示する、②A児とピアがテーマに対する意見を2～3分間で考える、③A児とピアが考えた意見を発表する、④A児、ピアの各々が相手の意見を聞いてどう思ったかを考える、⑤A児、ピアの順で互いの意見に回答する、⑥話し合い活動を終了する、という工程を一貫して進めることとした。

##### (2) ベースライン

テーマについて、ピアが発表した意見に対しA児自身の意見等をどのように回答するか確認した。A児の回答の正誤のフィードバック等は行わなかった。

##### (3) 介入条件

介入条件として以下5つの条件を設定し、順次指導を実施した。

まず介入1では、はじめに、MTが他者の発表

した意見への回答レパトリ4種の選択肢と各種の回答フォーマットを穴埋め式に示した手がかり教材「意見・質問カード」(Fig. 6 参照)を提示し説明した。その後ベースラインと同様の手続きで、テーマを提示しA児とピアがそれぞれ意見を発表した。次に、「意見・質問カード」に互いの発表に対する意見・質問を記入する時間を3分間程設け、記入後に「意見・質問カード」を見て回答するよう指示した。ピアの発表への回答が正反応であれば、MTが言語賞賛し「よくできたねカード」を渡した。誤反応であれば、「意見・質問カード」の記述修正を行うよう促し、「がんばったねカード」を渡した。

介入2では、介入1から簡素化した手がかり教材「意見・質問ヒントカード」(Fig. 7 参照)に変更し、A児とピアにそれぞれ渡した。

介入3では、介入2の手続きに加え、他者への意見・質問の書き方の例を示した「例文シート」を導入した提示した。

介入4では、介入2、介入3で提示した「意見・質問ヒントカード」をA児とピアで共用するよう1つのみ机上に提示した。

そして介入5では、介入3、介入4で使った「例文シート」を撤去した。

##### (4) プローブ

ベースラインと同様の手続きに加え、ピアの発表内容、自分の回答内容等を書く白紙のメモ用紙を提示した。

##### (5) 般化プローブ

般化プローブとして、以下2つの条件を設定し、順次実施した。

まず般化プローブ1では、プローブの手続きに加えて、ピアを2人に増やした。テーマに対する意見を全員が発表した後、A児に回答するピアを1名指定するよう指示した。

そして般化プローブ2では、般化プローブ1の手続きを基に、MTがピアとして話し合い活動に参加する形でピア2名の設定とした。

## 2. 結果及び考察

結果として、Fig. 8に話し合い活動におけるピアの発表に対するA児の正確な回答フォームの使用率、Fig. 9に介入以降のA児の回答レパトリの選択の推移を示した。

意見・しつ問カード

★相手の発表に対する、自分の意見を発表しよう。

①から④の四つから言いたいことを一つえらんで○を付け、自分の意見を相手に伝えよう。

( ) (①自分の発表と似ているとき)

「  
の意見と似ていて、  
わたしも  
だと思っています。」

( ) (②自分の発表とちがう部分があるとき)

「  
の意見とちがって、  
わたしは  
だと思っています。」

( ) (③相手の発表に付け加えがあるとき)

「  
の意見に付け加えて、  
わたしは  
もあると思います。」

( ) (④相手の発表にしつ問があるとき)

「  
の意見にしつ問があります。  
※聞きたいしつ問を書こう。」

ですか。

※先生の意見を聞いてからこのカードを書く。

※「」の部分を読んで口に出してはまるように書く。

Fig. 6 研究2の介入1で使した「意見・質問カード」

意見・しつ問ヒントカード

★①から④の四つから言いたいことを一つえらんで○を付け、自分の意見を相手に伝えよう。

( ) (①自分の発表と似ているとき)

「の意見と似ていて、わたしも...だと思っています。」

★『...』のところに、自分で考えて述べて、述べているところにもメモしてもいいよ。

( ) (②自分の発表とちがう部分があるとき)

「の意見とちがって、わたしは...だと思っています。」

★『...』のところに、自分で考えて述べて、述べているところにもメモしてもいいよ。

( ) (③相手の発表に付け加えがあるとき)

「の意見に付け加えて、わたしは...もあると思います。」

★『...』のところに、自分で考えて述べて、述べているところにもメモしてもいいよ。

( ) (④相手の発表にしつ問があるとき)

「の意見にしつ問があります...ですか。」

★『...』のところに、自分で考えて述べて、述べているところにもメモしてもいいよ。

※先生の意見を聞いてからこのカードを書く。

Fig. 7 研究2の介入2で使した「意見・質問ヒントカード」

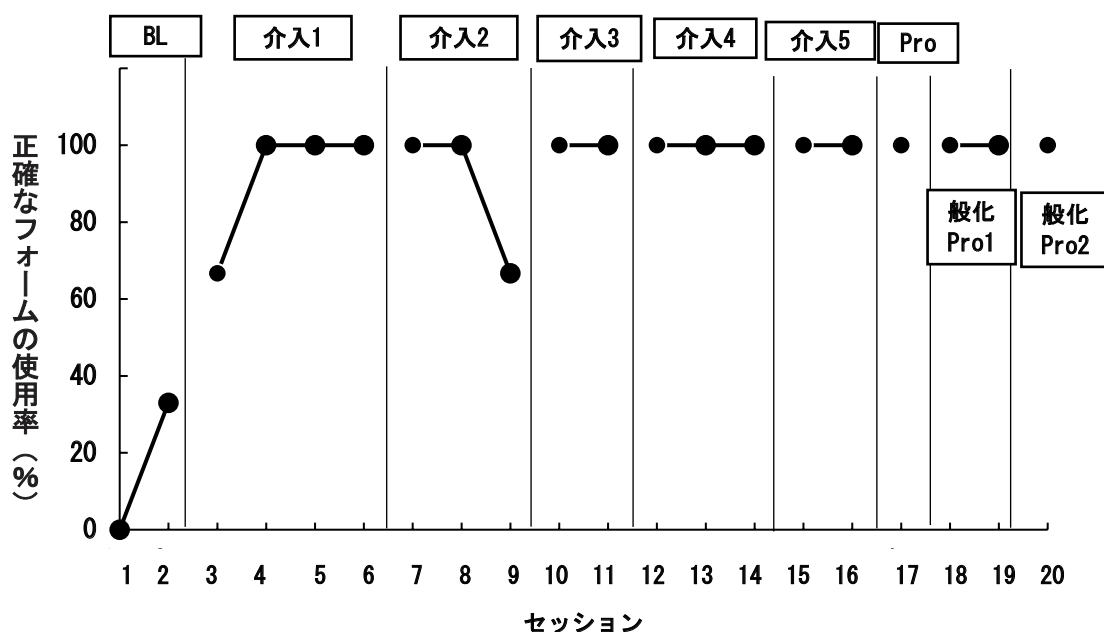


Fig. 8 研究2の話合い活動におけるピアの発表に対するA児の正確な応答フォームの使用率

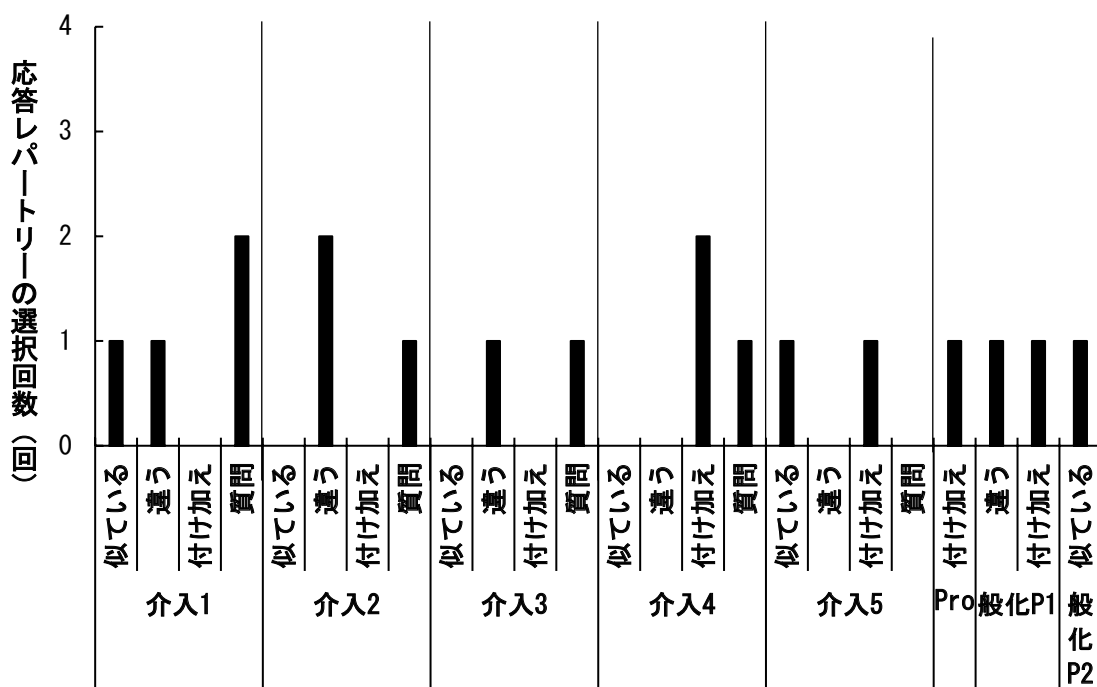


Fig. 9 研究2の介入以降のA児の応答レパトリーの選択の推移

ベースラインでは、セッション1では正確な応答フォームの使用率は0%，セッション2では正確な応答フォームの使用率は33%であった。セッション1では、ピアがA児の意見に回答する前に、A児がピアの意見に対して回答したが、応答フォームの3要素を含むことなく、A児は「わかりました」と応答した。セッション2では、ピアのA児の意見に対する応答を聞いた後に、A児がピアの意見に対して応答した。A児は先に応答したピアの表出を参考に「わたしは〇〇先生の意見を聞いてA（本児の下の名前）と同じ意見でよくわかります」と応答し、要素②の指定した他者の意見は自分の意見と似ているのか、違うのか、付け加えるのか、質問なのか等明確にすることを含んだ表出をしたが、その後戸惑った表情をした。このことから、本指導活動に対する嫌悪性を軽減するためにも、介入に移行することとした。

介入1では、セッション3では正確な応答フォームの使用率は67%であったが、セッション4からセッション6では正確な応答フォームの使用率は100%であった。また介入1の4セッションにおいて、ピアの意見に対する応答として「質問」を選択したのは2回、「似ている」を選択し応答したのは1回、「違う」を選択し応答したのは1回であった。介入2では、セッション7、セッション8では正確な応答フォームの使用率は100%であったが、セッション9では67%であった。セッション9では「雨の日に気を付けること」をテーマに話し合いを行ったが、応答フォームの3要素のうち要素③の「自分の意見・質問を具体的に述べること」が不正確で、本来であればA児自身の意見を明確に主張して表出することを標的としたが、「先生の意見と違って、傘袋を使うところと、廊下を走ることが違うと思います」とA児自身の意見とピアの意見の両方の意見を述べていた。介入2の3セッションにおいて、ピアの意見に対する応答として「違う」を選択し応答したのは2回、「質問」を選択したのは1回であった。介入3では、介入2で応答フォームに誤反応が生じ、4種の応答フォームを確実に習得できるようにするために新たな手がかりを導入することとした。「意見・質問ヒントカード」に加えて、各種応答レパトリーの応答の仕方の例を示した「例文カード」を提示した。セッション10、

セッション11の両セッションにおいて、正確な応答フォームの使用率は100%であった。介入3の2セッションにおいて、ピアの意見に対する応答として「違う」を選択し応答したのは1回、「質問」を選択したのは1回であった。介入4では介入2から導入した「意見・質問ヒントカード」を1つのみ提示し、ピアと共用するようにしたが、セッション12からセッション14では正確な応答フォームの使用率は100%であった。また介入4の3セッションにおいて、ピアの意見に対する応答として「付け加え」を選択し応答したのは2回、「質問」を選択したのは1回であった。介入5では、介入3で導入した各種応答レパトリーの応答方法を例示した「例文カード」を撤去した。セッション15、セッション16の両セッションで正確な応答フォームの使用率は100%であった。また介入5の2セッションにおいて、ピアの意見に対する応答として「似ている」を選択し応答したのは1回、「付け加え」を選択し応答したのは1回であった。

プローブでは、セッション17ではこれまで使用した教材を撤去し、手元に白紙のメモ用紙のみA児とピアに渡したが、正確な応答フォームの使用率は100%であった。またピアの意見に対する応答として、「付け加え」を選択し応答した。

般化プローブ1では、セッション18、セッション19ではピアが1名加わったが、混乱することなくピア2名の意見をよく聞き、メモを取り、どのピアの意見に対して応答するかを特定してその意見に対して正確に回答することができた。両セッションの正確な応答フォーム使用率は100%であった。またピアの意見に対する応答として「違う」を選択し応答したのは1回、「付け加え」を選択し応答したのは1回であった。般化プローブ2ではこれまで話し合い活動の教示や進行を行ったMTが話し合いに参加することとし、MTとピアとA児と3人で話し合い活動を行う設定とした。正確な応答フォーム使用率は100%であった。また、ピアの意見に対する応答として「似ている」を選択し応答した。

研究2においても、引き続き研究1のテーマに関する意見表出機会を設定したが、全セッションにおいて正確な意見表出フォームを使用し、発表することができていた。介入4以降では、ピアの意見に対してA児が「付け加え」や「質問」を

選択し応答することが増え、ピアに対するA児の質問にピアが応答すると、さらにピアに質問をする等、ピアと対話を展開する様子が見られた。また、A児の保護者に本指導の効果について聞き取りを行ったところ、本指導の教材による意見表出スキル及び応答スキル習得の効果が見られ、少しずつA児の自分での発表が定着しつつあるのではないかと感じると答えた。

これらの研究2の結果から、A児はテーマについて他者が発表した意見に応じて、適切な応答スキルが形成されたと言える。本指導で使用した手がかり教材「意見・質問カード」は具体的な意見を明確に整理した応答行動を促す先行子として機能し、「がんばったねカード」は応答スキルを形成する強化子として効果的に機能したことが示唆された。介入2で正確な応答フォームの使用率が低下したが、介入1の「意見・質問カード」から介入2の「意見・質問ヒントカード」に移行する段階で正確な応答フォームの習得が安定していなかった可能性が示唆された。介入2で誤反応となった応答レパートリーはピアの意見に対する「違う」の応答スキルで、介入1では一度正反応が表出された応答スキルであったが、介入1の「意見・質問カード」の各応答レパートリーの具体的な応答フォームが示された手立てから、介入2の「意見・質問ヒントカード」で簡素化された応答フォームの手立てに変更となり、正反応を促す手立てが不十分で正確な応答反応が生じ得なかったことが考えられる。そこで、付加的なヒントツールとして「例文シート」を導入すると、正確な応答フォームで表出することができた。「例文シート」は応答フォームを正確に使用する見本として機能したと考えられる。4種の応答レパートリーの表出頻度については、研究2の介入移行の18セッションの中で1種の応答レパートリーに偏りなく、全種の応答レパートリーを使用して表出することができた。また、テーマに対するピアの意見に沿って適切な応答内容を表出することができていた。手元に白紙のメモ用紙をA児に渡したが、ピアが意見を発表している際にメモを取ることが各セッションで見られた。その内容を確認して、応答内容を考え、正確な応答を表出することに繋げることができたと示唆される。

#### IV. 総合考察

本研究では自閉スペクトラム症児1名を対象に、小学校学習指導要領における話し合いに関する指導を基に適切な発表を促す手がかり教材を使用した意見表出指導を行い、話し合いのテーマに対する適切な発表スキルの形成及び主体的な発表の効果について検討した。また同対象児に話し合い活動で他者の発表した意見に対する応答方法の選択肢と応答フォームを示した手がかり教材等を使用した指導を行い、他者の発表に対する応答スキル形成の効果について検討した。ここでは、本指導における教材の効果、話し合い活動の設定、今後の課題について検討する。

##### 1. 教材の効果

話し合い活動でA児の意見を表出するための教材として、研究1では「発表カード」「発表ヒントカード」「発表のポイント」を使用した。A児の意見表出を評価する教材として「がんばったねカード」を使用した。また研究2では、A児が他者の意見に対して応答するための教材として、「意見・質問カード」「意見・質問ヒントカード」「例文シート」を使用した。A児の他者の意見に対する応答を評価する教材として「よくできたねカード」「がんばったねカード」を使用した。

まずA児の意見を表出する発表フォームについて、①自分の意見を述べる、②自分の意見の理由を述べる、③自分の意見をまとめる、の3要素を①②③の順で自分の意見を発表することとし、指導を実施した。ベースラインでは、A児は話し合いのテーマに対して①の要素である自分の意見だけを述べるだけで発表フォームの使用は33%に留まったが、介入1からこの発表フォームの手がかり教材を導入し、自分の意見を書き込み、表出する意見を整理した結果、介入1のセッション3で発表フォームの正確な使用率100%で意見を表出することができた。その後も発表フォームの正確な使用を維持し、簡素化した「発表ヒントカード」に変更しても、ピアと共用する教材の「発表のポイント」に変更しても、発表フォームを正確に使用し意見を表出することを維持することができた。このことから、①自分の意見を述べる、②自分の意見の理由を述べる、③自分の意見をまとめる、の3要素を①②③の順で自分の意見を発表

することを意見表出のフォームと定めて、教材にこの意見表出フォームを明確に示したことが正確な意見表出フォームを使用することを促すことに効果的であったと考える。これは、井上ら(2012)のコミュニケーション及び対話指導に視覚的な文字プロンプトの提示とそのフェーディングによる対話や発言の促進効果を支持するものと言える。

研究2の他者の意見に対する応答スキル指導でも、①誰の意見に対するものか指定すること、②指定した他者の意見は自分の意見と似ているのか、違うのか、付け加えるのか、質問なのか等明確にすること、③自分の意見・質問を具体的に述べることを、の3要素を①②③の順に述べることを応答フォームと定め、教材にこの応答フォームを明確に示して指導を進めた。介入開始後の早い時期に正確な応答フォームの使用率100%の応答ができたが、途中③の自分の意見・質問を具体的に述べることで他者の意見が含まれ正確な応答が維持できなかった。そこで「例文シート」で具体的な述べ方を示すと、それに倣い③の要素の正確な表出が安定して応答することが可能となった。「例文シート」の導入を継続し、「意見・質問ヒントカード」の段階的除去を図る展開を今回の指導では行い、プロンプトにて正確な応答フォームを使用した応答を確認することができたが、先に「例文シート」を撤去してから「意見・質問ヒントカード」を除去していく展開を検討する方法もあったかもしれない。また「意見・質問シート」では、他者の意見の応答レパートリーに「似ている」「違う」「付け加え」「質問」と4種を組み込み、1つ選択して応答するように設定した。介入1以降のセッションにおける応答レパートリーでは、「似ている」を3回、「違う」を5回、「付け加え」を4回、「質問」を5回と、応答種に偏りなく、多様なレパートリーで応答することができた。雨貝・園山(2015)では、長い文章を話す課題を行う際の指導要素に話す内容について選択肢を与えることが好ましいと挙げていたが、応答レパートリーを複数提示し、選択させ、その具体的な内容を考える応答フォームを採用したことが、正確の応答を促すこと、また話し合い活動において円滑に応答することに効果的であったことが示唆される。

そして正確な意見表出スキル及び応答スキルの表出を評価する教材として用いた「よくできたね

カード」「がんばったねカード」は、A児の意見表出スキル及び応答スキルを確実に形成させることに効果を果たしたと言える。A児は視覚的評価を好み、他の指導でも視覚的評価を提示すると喜ぶ反応が良く見られていた。研究1の意見表出スキルの指導では「がんばったねカード」に好きなシールが貼れると、声に出して喜ぶ姿が複数回見られた。また、研究2の応答スキルでは、介入1、介入2で正反応が生起せず、MTから修正プロンプトを提示されたり、「よくできたねカード」が得られないとなると少し落ち込んだ様子が見られた。このように正反応と誤反応の評価を区別したことが、A児の正反応を表出し良い評価を得ようとする本指導への意欲を高める効果もあったのではないかと考えられる。

## 2. 話し合い活動の指導設定について

本指導では、話し合い活動の取り組みの流れについて、研究1では①MTが話し合いのテーマを提示する、②話し合いテーマに関する意見を考えるよう指示する、③考えた意見を発表するよう指示する、④他者の意見を聞く、という展開で統一し進めた。また研究2でも、研究1の意見表出の展開を継続し、これらの工程に加えて⑤他者の意見について自分の意見を考えるよう指示する、⑥他者の意見について応答するよう指示する、といった展開を統一して進めた。このように話し合い活動の過程を全セッションで一貫して行ったことが、意見を考え表出するための段取りや相手の意見に対する考えを整理し応答するための段取りを確実に習得することに繋がったのではないかと考えられる。

研究1では、話し合いのテーマの意見を主体的に言うことができたかを評価したが、介入開始時は先にピアに発表することを勧め、多くのセッションでピアと話し合っ決めて決めることが多かった。介入当初は意見を発表することに自信がなく、どのように発表するのかピアのやり方を見ておきたい傾向があったのではないかと考えられる。しかし、それ以降はピアと話し合い、発表順を決めて発表していた。自発的に一番目に意見を発表することは意見表出に自信ある発言を示した介入2の1回のみと留まったが、ピアと話し合っ一番目に発表することを決めて意見表出していた。ピアの存在が、A児自身が勝手に一番目に発表すると

決めるのではなく、ピアと話し合っただけで決めることを促し、定着したのではないかと考えられる。研究2の全セッションにおいてもテーマに対する意見表出場面があったが、全セッションにおいて正確に意見を表出することが多かったが、ほとんどのセッションにおいてピアと発表順を話し合っただけで発表しており、主体的に発表する行動は増えなかった。話合い活動では自分の意見を他者にわかりやすく伝え、他者の意見に沿って適切な意見を応答するスキルが最低限求められるため、その点は達成できたと思われるが、主体的な発言をどのように引き出すかは今後検討する必要がある。

研究2では、般化ブロープにてピアの人数を増やし、現実の話合い活動により近い設定で応答スキルが表出可能かを確認したが、複数のピアが話合い活動に参加することに混乱することなく正確な応答を表出することができた。また応答の対象としたピアの意見についても、特定のピアの意見に偏ることなく、ピアの発表順に偏ることなく、各ピアの意見の内容を確実に捉えて応答することができた。研究2の指導では、メモ用紙を提示し、MTがピアの発言や自分の意見を整理する時に使用しても良いことを教示し、応答内容を考える時間を設けた。A児はこのメモ用紙に全員のピアの意見をメモし、それに沿った応答内容を書き残していた。この提示したメモ用紙はピアの意見を正確に捉え、精査し、誰の意見について応答するかを整理する効果的なツールとなり、「意見・表出シート」等のツールを使用したことによって、他者の意見を聞く意味やどのように聞き取るべきかを捉えることに繋がったと考えられる。また、雨貝・園山(2015)でも示されていたが、話す内容について前もって考える時間を設けることで、ピアの意見を捉え、応答するピアの内容を選択し、正確な応答を表出することに繋がったことが示唆される。

### 3. 今後の課題

本研究では、話合い活動における意見表出スキル及び他者の意見に対する応答スキルを形成することを目的に、視覚的手がかりを導入した指導を実施した。結論として、意見表出スキル、他者の意見に対する応答スキルを形成することができた。しかし、形成されたこれらのスキルが実際の

学習場面で般化されたかの検証までには及ばなかった。

本研究の設定では、学校場面での話合い活動を想定して指導を実施したつもりだが、統制された環境の中でピアの人数も限られた設定で指導を行い、標的スキルが形成された。これらのスキルがA児の在籍する学校現場において「主体的・対話的で深い学び」が多様な教科学習に導入されようとする中、様々なテーマや学習内容に関連させて本研究で習得されたスキルが般化されるかを検証することが必要である。

また、同世代の児童が大人数で参加する話合い活動において本研究で習得されたスキルが発揮できるかの検証も必要である。話合い活動の規模やルールは多様に展開されるものと推測するため、クラス規模やグループ規模等変動的な話合い活動においてもA児自身の意見を表出し、他者の意見を確実に捉え応答することができるかを検証する必要がある。

### 付記・謝辞

本研究の一部(研究1)は、第一筆者の福岡教育大学教育学部特別支援教育教員養成課程卒業研究で取り組んだものである。また本研究の一部(研究1)を日本特殊教育学会第57回大会、(研究2)を日本特殊教育学会第58回大会のポスター発表にて発表した。本研究にご協力頂きましたAさんとその保護者の方に、心より感謝申し上げます。

### 文献

- 1) 雨貝太郎・園山繁樹(2015) 広汎性発達障害児に対するサイコロトーク場面における発話促進の指導. 特殊教育学研究, 53(1), 47-55.
- 2) 井口貴道・大久保賢一(2013) 通常学級における児童の「協同的な学び」を促進させるためのクラスワイド・アプローチの試み. 北海道教育大学紀要教育科学編, 63(2), 297-305.
- 3) 岩崎朝蔵・竹澤大史(2020) 他職種と連携したコンサルテーションを活用した小学校の校内研修の在り方: 特別な教育的ニーズのある子どもへの支援を中心に. 和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究, 4, 85-95.

- 4) 井上美由紀・松田幸恵・齋藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞 (2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.
- 5) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 国語編. 東洋館出版.
- 6) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 総則編. 東洋館出版.
- 7) 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm) (令和3年10月15日閲覧)
- 8) 興津富成・関戸英紀 (2007) 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44 (5), 315-325.
- 9) 大井学 (2004) 高機能広汎性発達障害を持つ人のコミュニケーション支援. 障害者問題研究, 32(2), 110-118.
- 10) 高橋和子 (2005) 高機能広汎性発達障害児集団でのコミュニケーション・ソーシャルスキル支援の試みー語用論的視点からのアプローチ. 教育心理学年報, 44, 147-155.