

小学校 特別支援教育

特別支援学級の知的障害児に話型指導を行うことによる伝える力の向上

平内町立小湊小学校 教諭 大山 由佳

要 旨

小学校特別支援学級（知的障害）に在籍する児童が、一人で用件を伝えることができるようにするために、日常生活の指導の時間に話型カードを繰り返し声に出して読む学習を行った。学習後に用件を伝えるために職員室や協力学級に出かけたところ、学習した話型を使って先生方へ用件を伝えることができるようになってきた。また、話したことが相手に伝わることで自信をもって話すようになり、相手を見て明るい表情で話す様子が見られるようになった。

キーワード：小学校 特別支援学級 知的障害 話型 日常生活の指導

I 主題設定の理由

担当している特別支援学級（知的障害）は、異学年の児童が複数在籍し、個々の実態に応じた教育課程を編成している。そのため、協力学級への授業参加も各児童で異なっている。各児童は協力学級の朝の会にも参加し、一日の予定について連絡を受けているが、協力学級での連絡事項を担当へ上手く伝えられないことが多い。また、スクールバスの利用状況を教務主任へ伝えたり、時間割を支援員へ伝えたりする際に、担任が間に入らないと上手く伝えられないこともある。

児童が協力学級と特別支援学級を行き来する中で、連絡事項を伝えたり、教室以外でも一人で用件を伝えたりすることができるようになれば、会話をする上での自信となると考えられる。そこで、児童に話し方を指導することで伝える力が向上するのではないかと考え、日常的によく使われる話型を繰り返し指導することにし、その効果を検証することにした。

II 研究目標

特別支援学級（知的障害学級）に在籍する児童に、日常的によく使われる話型を指導することで、学校生活で必要なことを伝えられるようになる。

III 研究の実際とその考察

1 研究方法

(1) 対象児童

A小学校特別支援学級（知的障害）の児童3名（5年男子：B児，3年女子：C児，2年男子：D児）を対象にした。対象児童の実態は以下の通りである。

ア B児

自分のことを2語文で話すようになってきたが、聞かれたことに対して何でも「はい」と答えてしまう傾向が見られる。選択肢があると適切に答えることができる。

旭出式社会適応スキル検査では、言語スキルが3歳前半未満、日常生活スキルが3歳前半未満、社会生活スキルが3歳後半、対人関係スキルが4歳前半、全検査スキルが3歳後半であり、言語スキルが最も低いスキルの一つであった。

イ C児

担任に話をする際に、自信なさそうに小さな声で話す。思いついた順に単語をつなげて話す。文章で話すことは少ない。

旭出式社会適応スキル検査では、言語スキルが4歳前半、日常生活スキルが3歳後半、社会生活スキ

ルが4歳後半、対人関係スキルが6歳前半、全検査スキルが4歳後半であり、言語スキルは低い方のスキルの一つであった。

ウ D児

簡単な会話のやりとりはできるが、発音がはっきりしない時があり、聞き取りにくい。人なつっこく誰にでも話しかけるが、乱暴な言い方になることがある。見通しが持てないと、何度も質問を繰り返すことがある。

旭出式社会適応スキル検査では、対人関係スキルが4歳前半、言語スキルと日常生活スキル、社会生活スキル、全検査スキルが3歳後半であり、言語スキルは低い方のスキルの一つであった。

(2) 実践方法

ア 実践期間

2016年の8月から11月まで実践した。8月は指導を始める前に児童がどのような話し方をしているのか実態を把握するために5日間記録をとった（以下、指導前）。9月から10月までは日常生活の指導の時間に話型の指導をし、必要な場面で話型を用いて話すことができているのか記録をとった（以下、指導期）。11月は話型の指導後に児童がどれくらい話せるようになったのか5日間記録をとった（以下、指導後）。

イ 日常生活の指導の時間での話型指導

連絡事項を伝えたり、予定を尋ねたり、担任に報告したりするなど、各児童が必要としている場面を想起し、以下の話型を考え、おはなしカード（図1）を作成した。おはなしカードを見ながら一人ずつ声に出して読む練習を行った。要件を伝える場面がそれぞれ異なるため、B児は話型1、3、4、5を、C児は話型3、4、6、7を、D児は話型1、2、3、5を練習した。なお、日常生活の指導の時間での話型指導の時間は5分、計28回行った。

話型1 「〇〇学級の 名前 です。」（職員室入室時）

話型2 「 物の名前 を持ってきました。」
（教室以外の場所へプリント類を届ける時）

話型3 「 〇〇しても いいですか。」（許可をとる時）

話型4 「 場所の名前 に行ってきます。」（自分の教室を出る時）

話型5 「 人の名前 が〇〇と言いました。」
（担任に他の人が言ったことを伝える時）

話型6 「今日は、 教科名 があるそうです。」
（朝の会で聞いた予定や準備物を担任に伝える時）

話型7 「〇〇なので〇〇します。」（理由や行動を伝える時）



図1 おはなしカード

ウ 指導上の留意点

連絡事項を伝えたり、予定を尋ねたり、担任に報告したりする場面で、おはなしカードを見た方が上手に話すことができる場合は、見ながら話すように促した。また、話型通りに話せるように、足りない言葉は教えたり、聞き取りにくい言葉は聞き返したりした。さらに、おはなしカードにはイラストや吹き出しを取り入れ、使用場面によって言葉が変わる場合に備え、選択肢を記載した。B児には、伝える内容を選択できるように言葉を記載し、該当する言葉を伝えられるようにおはなしカードを作成した。

(3) 検証方法

練習した話型を必要な場面で相手に伝えることができているか、指導前と指導期、指導後の記録を分析した。記録をもとに、児童が話型を必要な場面で、○：話して伝えることができた、△：話しておおむね伝えることができた（言葉の一部を間違えて話す、小さな声で話す）、／：何も話さなかった言葉があるの3つに分類した。そして、それぞれの割合を指導前と指導期、指導後で比較した。

2 結果

(1) B児について

ア 話型1について

指導前は職員室の前に立ち止まり、職員室にいる先生に声をかけられても話すことができなかった（図2）。おはなしカードを見ながら何回も読む練習をしたが、「〇〇学級の」というフレー

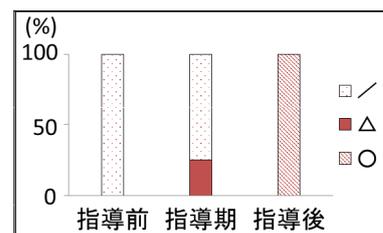


図2 話型1のB児の変容

ズが長く、話型を覚えて話すことが難しかったため、おはなしカードを見て話すように促した。指導を変更したところ、徐々におはなしカードを見ながら話せるようになり、指導後には職員室にいる先生に話して伝えることができた割合が100%となった。

イ 話型3について

指導前は「トイレに行ってもいいですか。」「外で遊んでもいいですか。」などと言うことができず、やりたいことに視線を向けて「いい?」と声に出していた。この話型は使用場面が様々あり、場面が限定されていないため、B児が判断し使用することは難しく、指導後も話型を使用して話すことは少なかった(図3)。しかし、本を読みたいときに「本、いいですか。」と担任の方を向いて尋ねるなど、伝え方に変容が見られた。

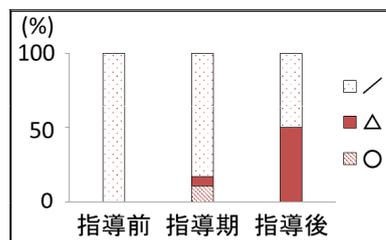


図3 話型3のB児の変容

ウ 話型4について

指導前は「行ってきます。」と言って教室を出て行っていた。話型を声に出して読む指導を行っても、場所の名前を伝えることが難しかったため、「どこに?」と場所の名前を繰り返し聞き返すことにより、徐々に話型通りに伝えられようになり、指導後は話して伝えることができた割合が100%となった(図4)。

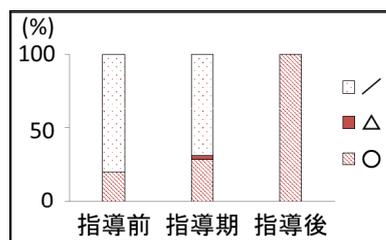


図4 話型4のB児の変容

エ 話型5について

通級指導教室の先生から聞いた内容を、担任に伝える場面で使用した。指導前は、自分から担任に連絡事項を伝えることはなく、担任からの「○○先生は何と言ったの?」という問いかけに対し、自分が伝えたことを答えるなど、上手く返答することができていなかった(図5)。先生からの返答について「わかりました。」と「できません。」の吹き出しを入れた2種類のおはなしカードを作った。これらのカードの提示により、正しい方を選んで伝えられるようになり、指導後に話して伝えることができた割合は100%となった。

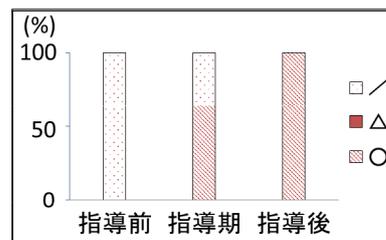


図5 話型5のB児の変容

(2) C児について

ア 話型3について

「(おもちゃを指さして)これを使ってもいいですか。」「外で遊んでもいいですか。」と尋ねる時に使った。指導前は、おもちゃを勝手に棚から出して使ったり、小雨の降る中、勝手に校庭へ出て遊んだりする様子が見られ、その都度、指導を受けてきたが、自分から話すことができた割合は50%だった(図6)。話型の指導を始めたところ、許可をとる話し方が分かり、進んで尋ねてくるようになった。協力学級の先生に「○○学級で○○(プリント)をやってもいいですか。」、また、休み時間に学級にあるおもちゃを使いたいときに「これやっていい?」と友達に尋ねる様子が見られた。指導後には話して伝えることができた割合は100%となった。

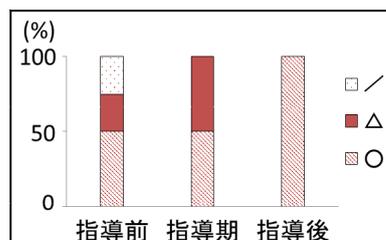


図6 話型3のC児の変容

イ 話型4について

指導前は、話して伝えることができた割合が40%で(図7)、どこに行くか尋ねなければ伝えられないことが多かった。この割合は指導期も同程度であった。理由として、同じ場所へ出かけることが多く、児童にとって行き先を告げる必要性を感じなかったためと考えられる。指導後は出かける場所が数カ所になり、伝える必然性が生じたことによって、話型通りに話してから出かけることが増え、話して伝えることができた割合は86%となった。また、おはなしカードを見て読む練習をしたことで、「体育」と「体育館」を混同することがなくなり、「職員室」も言えるようになった。

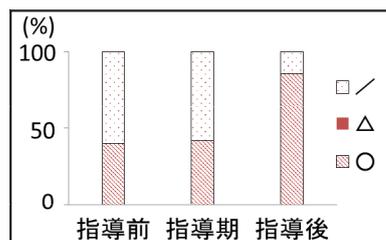


図7 話型4のC児の変容

ウ 話型6について

指導前は「〇〇先生が図工があるって言った。」など朝の会で聞き取った一部の内容を伝えることが多かった。そこで話型を読む練習だけではなく、時間割カードを見て、教科名を確かめながら読む練習を行った。しかし、話型通りに話すことはできず、話型5を使って伝えていたため、おはなしカードを見ながら話すように促したところ、何時間目に何の教科があるかをはっきりと伝えるられるようになり、話して伝えることができた割合は80%になった(図8)。

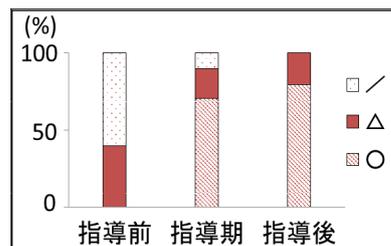


図8 話型6のC児の変容

エ 話型7について

「消しゴムを忘れたので、明日持ってきます。」「宿題をやれなかったので、明日持ってきます。」と伝える時に使用した。指導前は「忘れた。」または「忘れた、宿題。」などと単語で答えることが多く、話型通りに話して伝えることができた割合は22%だった(図9)。指導期当初は、「〇〇なので、△△します。」と1文で言うことが難しかったが、「〇〇…」の部分は話すことができていたため、その後に「だから」と聞き返し、「△△します。」と返答した後に、最初から続けて言わせるようにした。指導後は、担任が「だから」と聞き返さなくても話型を使って話すことができるようになり、伝えることができた割合は100%となった。

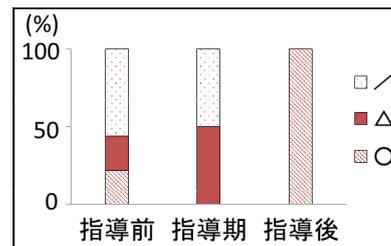


図9 話型7のC児の変容

(3) D児について

ア 話型1について

指導前は、職員室の出入りに立ち、第一声がなかなか出なかったり、学級名を間違えたり、言わなかったりすることが多かった。話型を読む指導を始めてからも、第一声が出なかったため、職員室に付いて行き、初めに話す言葉を教えるようにしたところ、徐々に話すことができるようになり、指導後には伝えることができる割合が100%になった(図10)。

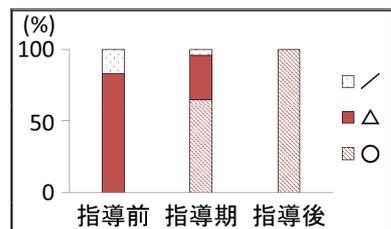


図10 話型1のD児の変容

イ 話型2について

D児は、指導前から先生に「持ってきたよ。」と言って渡し、物を届けることができていた。しかし、先生に対してもう少し丁寧な言葉で伝えるようになるために、話型の指導を行った。加えて、言葉が出ない時には、初めに話す言葉の語頭を教えるようにしたところ、徐々に一人で話すことができるようになり、指導後に話して伝えることができた割合は100%になった(図11)。また、職員室以外にも協力学級で「〇〇を持ってきました。」と言ってプリントを届けることができた。

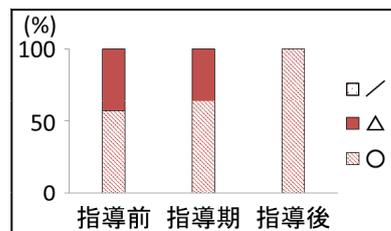


図11 話型2のD児の変容

ウ 話型3について

指導前は使用したい物を指さして「いい?」と話すことが多かった。様々な状況に対応した言葉を選択して伝えられるように、選択肢を記載したおはなしカードを作成したところ、声に出して読む際に「今日はどれにしようかな。」などと言い、楽しみながら練習をしていた。続けるうちに「パズル、いいですか。」「使ってもいいですか。」など、2語文で伝えられるようになり、その都度、話型通りに話すよう指導したところ、次第に3語文で伝えられるようになった。指導後に伝えることができた割合は80%となった(図12)。

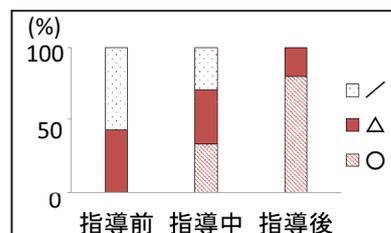


図12 話型3のD児の変容

エ 話型5について

指導前は、朝のマラソンや協力学級での学習があることを伝える際に、「あるって言ってたよ。」と伝えることが多く、「誰が言ってたの?」「何があるの?」など、一問一答で聞かなければ、担任に伝える

ことができなかった。話型の指導を始め、2～3度読む練習をしたことがきっかけとなり、徐々に話型通りに話すことができるようになってきた。指導後には、話して伝えることができた割合は100%になった(図13)。この話型を使って様々な場面の様子を教えてくれるようになったため、担任がいない間の出来事が具体的に伝わるようになった。

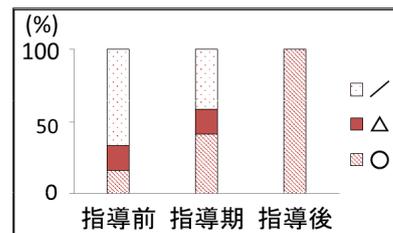


図13 話型5のD児の変容

3 考察

(1) B児について

話型1は読む練習の他に、職員室入室時を想定したロールプレイングを行ったところ、指導した話型以外にも必要な話型があることに気がついた。今後は「○○先生に用事があります。」というおはなしカードを作成するなど、B児の実態に応じた係活動を設定し、必要な話型指導を順次行っていきたい。

やりたいことに視線を向けて「いい？」と話す様子が見られていたため、話型3は身につけさせたい話型であったが、様々な場面で言葉を変えて話さなければならず、B児にとって難しい話型であった。

ある時、支援員に予定を伝えようとした際に、電話中であったため「電話しているので後で。」と書かれたメモを渡され、教室を指されたところ、教室に戻り担任に「先生、これ。」と言ってメモを渡すことがあった。B児は、伝える力だけではなく相手の意図を読み取る力も向上してきたと考えられる。

(2) C児について

C児は、協力学級と特別支援学級を行き来することが一日に何度もあり、話型指導により、協力学級でも話型を使用する様子が見られるようになってきた。

話型3・7は、指導後に話型通りに話せるようになったが、話型を意識して伝えるように指導しないと言葉を省略してしまうことがあった。そのため、指導を継続し、活用できるようにする必要がある。

話型6の指導をすることによって、朝の会での連絡事項を注意して聞くようになり、協力学級の授業で必要な学習用具の準備を積極的に行うようになってきた。協力学級で自分から受け答えする様子も見られるようになった。

指導前は小さい声で話していたが、指導後は自信を持って話すことが多くなった。また、児童3名一緒に学習したことにより、他の児童に刺激され、声が大きくなり、表情も明るくなった。

(3) D児について

D児は、おはなしカードを見て読む練習を繰り返すことで、文末まではっきり話せることが増えた。話型1・3は伝える言葉が抜けてしまうことがあったため、話型指導は有効だった。

話型5は、おはなしカードの吹き出しやイラストを見て使用する状況を理解することができ、これにより、職員室や協力学級への届け物を一人でできるようになった。また、話型による話し方の指導をすることにより、年上の人に対して丁寧な言葉づかいをするようになってきた。

(4) 今後に向けて

児童3名が、一緒に時間に一人ずつ話型を声に出して読む練習をしたことによって、他の児童から刺激を受け、進んで練習したり伝えに行ったりする様子が見られた。伝える相手は、担任や協力学級の担任、支援員、通級指導教室の先生、職員室の先生など多岐にわたり、話せる人や行動範囲が広がった。伝える力を伸ばすためには、その場で適宜指導する必要がある。今後も先生方の協力を得ながら、様々な人と関わる機会を設定し、伸ばしていきたい。

児童は話型指導によって必要なことを自分から伝えられるようになってきているが、読む練習以外の配慮も有効であった。足りない言葉を引き出すための担任からの問いかけ、話型を覚えられない場合はおはなしカードを見ながら話すなどの個に応じた支援、選択肢を記載するなどのおはなしカードの工夫、聞く側が児童の目を見てうなずくなどの受容的な対応によって話して伝えられる場面が増えてきたと考えられる。一方、なかなか定着しなかった話型もあり、その要因の一つとして語彙が少ないことの影響もあると考えられるため、語彙を増やすために国語科との関連を図りながら指導をすることが大切である。今後もいくつか身に付けてほしい話型があるため、実態を踏まえスモールステップでの指導をしていきたい。

V 研究のまとめ

本研究では、知的障害児に、日常的に使われる話型を指導することにより、担任以外の先生へ用件を伝え

たり，教室以外の場所で聞いてきたことを担任に伝えたりする力に向上が見られた。また，学校生活の中で自分から話しかける機会が増え，いろいろな人と話せるようになってきた。さらに，相手の様子から状況を把握して行動する様子も見られた。本研究をきっかけに，伝える力のみではなく，やりとりする力が向上し，より自信を持って主体的に行動できることが増えていくことを期待する。そのためにも児童の実態に応じた話型指導を継続していきたい。

〈参考文献〉

- 1 L. R. ワトソン・C. ロード・B. シューファー・E. ショプラー 佐々木正美・青山均監訳 1995 『自閉症のコミュニケーション指導法－評価・指導手続きと発達の確認』 岩崎学術出版社
- 2 太田昌孝・永井洋子 1992 『認知発達治療の実践マニュアル－自閉症のStage別発達課題』 日本文化科学社
- 3 近藤原理・中谷義人 1997 『段階式発達に遅れがある子どもの国語1』 学研プラス
- 4 野村東助・伊藤英夫・伊藤良子 1992 『自閉症児の言語指導－講座 言語障害児の診断と指導第5巻』 学苑社
- 5 宮越涼子 2013 「機能的な言語の使用に困難さのある自閉症児へのコミュニケーションカードを活用した言語による要求伝達の形成」『青森県総合学校教育センター 特別支援教育長期研究講座報告書2012』