＜信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻　2021 年度実践研究報告書　抄録＞

自閉スペクトラム症の児童への ネガティヴな感情の表現を促すコミュニケーション指導の追究
― 不適応行動に代わる表現手段の獲得を目指して ―

平方　素樹　高度教職開発コース　特別支援教育高度化プログラム

キーワード：自閉スペクトラム症，コミュニケーション，ネガティヴな感情

１．問題の所在と研究の目的

知的障害特別支援学校には，①社会的コミュニケーションの障害，②限局された反復的な行動（日本精神神経学会監，2014）の特徴がある自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：ASD）の児童（以下 ASD 児とする）が在籍しており，特に言語・非言語の理解や表現などのコミュニケーションに関しては習得が難しい傾向がある。そのため，日常生活において伝えたいことが相手に伝わらず，大声を出す，パニックになる，その場から飛び出すなどの不適応行動を繰り返す ASD 児も少なくない。これまでの実践を振り返ると，不適応行動を回避する環境調整などの支援は行ってきたが，不適応行動に代わる表現手段の獲得に向けた支援を考えてこなかったことが反省点としてあげられる。

そこで本研究では，①不適応行動が生じる場面の分析と対象児のコミュニケーションの特徴のアセスメントを行い，②不適応行動に代わる表現手段の獲得を目指したコミュニケーション指導を個別学習で試行的に実践することにした。

２．対象児（A 児：ASD，男，知的障害特別支援学校在籍，援助開始時 10 才）

ひらがなとカタカナの読み書きができ，主に言葉を用いて思いを伝える。しかし，発音が不明瞭で抑揚がなく，早口になるために言葉が聞き取りにくく，伝えようとした相手に伝達内容が伝わらないと大声を出してパニックになることがある。

３．実践１（20XX 年 6 月～20XX+1 年 3 月）

3.1 目的　不適応行動が生じる場面において，①A 児と教師の間に起きていたこと，②A 児のコミュニケーションの特徴を明らかにする。

3.2 方法　日常生活の中で，A 児が不適応行動を起こした場面の分析を行う。

3.3 経過と考察

年度当初，A 児が教師に対して，「かじきのピカタ，おいしかった」と話しかけてきた。教師が「好きなんだね」と伝えると，「かじきのピカタ，おいしかった」と繰り返し，最後はパニックになるということがあった。対応に困った教師は，昨年度までの A 児の給食の様子について前担任と懇談を行った。すると，献立に魚がある時は食べ終わるまでに時間がかかる傾向があることが分かった。これらの事実から，「食べたくないことを伝え

たいのかもしれない」と仮説を立てた。後日，「かじきのピカタ，おいしかった」と繰り返し話しかけてきた時に，「食べたくないのかな」と伝えると，教師と目線を合わせた後，飛び跳ねて喜ぶ姿が見られた。不適応行動を起こした場面を幾つか振り返ると，教師に自発的に繰り返し伝えようとするものの，感情を的確に表現できていない場面が多くあり，その背景には，不安や不快といった感情があることがわかってきた。つまり，不安や不快を表す言葉を用いて伝えていないために教師に意図が正確に伝わらない，または，教師が意図を正確に受け取れないことによりコミュニケーションが成立しなかったため，不適応行動が生じたと考えられる。

そこで，A 児のコミュニケーション全般に関する強みと弱みを的確に把握するために，「子どもの発達を支えるアセスメントツール（安部，2019）」の「知的発達（ことば）」の各項目の通過・不通過を検討した。その結果，1～2 歳は 9 項目が通過，3 項目が不通過であった。不通過項目より，代名詞やオノマトペなどの間接的表現や感情については自分から表現していないことがわかった。大河原（2004）は，「怒りや悲しみや不安といったネガティヴな感情が，ことばとのつながりをもつチャンスを持てずに，成長してしまう」子どもには，「感情の社会化（『ことば』によって感情を他者と共有できるようにするプロセス）」により「自分自身のネガティヴな感情をきちんと大人に受け止めてもらって育つことこそが必要」であると述べている。まずは，教師が前後の文脈から A 児のネガティヴな感情を推察して受け止めることが，不適応行動に代わる表現手段の獲得に向けて重要であるといえる。

そこで，再度 A 児のネガティヴな感情表現について振り返ってみると，昨年度の校内合宿にキャラクターが登場した際，教師に泣きながら「嫌い」と言っていたことを思い出した。このように，A 児はネガティヴな感情を表現できたりできなかったりすることがあり，その表出には不安定さがあることが推察される。また，この場面では，「こわい」「いや」といった言葉がネガティヴな感情を表すのに適していると考えられるが，「嫌い」と表現している。おそらく，「嫌い」の言葉の意味を不快という広い意味で理解しているのではないかと考える。この実態を踏まえて，ネガティヴな感情を表現する手段を獲得し，安定して使えるようになるにはどうすればよいのかを明らかにする必要がありそうである。

さらに，安部（2019）の検討を進めていくと，6～7 歳は，2 項目が通過，10 項目が不通過だった。通過項目は，「ひらがなの清音 46 文字が書ける」「濁音・拗音・撥音が読める」であり，他の通過項目と関連させると，ひらがなやカタカナを読み書きする，視覚的な手がかりがあると適切な言葉で伝えたり，言葉の意味を理解して行動したりする，名詞と事象や事物を一対一対応させる，パターンで言葉や行動を理解するといったことを日常的に行っていることがわかった。そこで，実践 2 では，実践 1 で明らかになった強みや弱みを踏まえ，ネガティヴな感情をどう扱い，安定した表出をどう促すか，その手立てを明らかにするために，個別学習において試行的に実践することにした。

４．実践２（20XX+1 年 4～9 月）

4.1 目的　個別学習において，①感情をどう扱うか，②ネガティヴな感情の安定した表出をどう促すか，その手立てを明らかにする。

4.2 方法　個別学習「やりたいことをえらんでたのしもう」で試行的に実践し，考察する。

4.3 経過と考察

複数の活動を 5 分程度で切り替えると 1 つ 1 つの活動に集中して取り組む様子があったため，20 分間の個別学習において，興味関心に即した活動（ダンスを踊る，絵本を読む，メロディブックで歌う・遊ぶなど）からやりたい活動を 4 つ選択し，やりたい順番で行う活動を設定した。教師がボードに 4 つの枠を準備して提示すると，4 つの枠に異なる活動カードを貼り，楽しそうに個別学習に取り組む姿が見られた。

ある日，腹痛によって朝からパニックが続き，個別学習の時間が短くなってしまったことがあった。教師が「おなか　いたい　いたくない」とボードに文字で書きながら問いかけると「いたい」に〇をした。教師は「お腹が痛くて嫌なんだね。今日は時間が少ないから 2 つだけやろう」と声をかけ，ボードの 2 つの枠に×を書いて提示した。すると，落ち着いて 2 つの枠に 2 つの活動カードを貼り，時間いっぱい自分から取り組んだ。上記の出来事より，その日の体調や予定変更などといった状況から，不安や不快などのネガティヴな感情が生じることに気づき，そのような場面にこそ，感情と表出をつなげるきっかけがあるのではないかと考え，「やらないカード」を準備して次の機会を待った。

数週間が経過した頃，3 枚しかカードを貼らない日があった。教師は，「3 つだけやりたいんだね」と伝えながら用意してあった「やらないカード」を提示したが，自分からはそのカードをボードには貼らず，3 つだけ選んで活動に取り組んだ。教師は，再度アセスメントを振り返り，「やらない」は，A 児や教師が日常的に用いている言葉ではなく，理解の進んでいない言葉であるため，言葉と事象が一致していないのではないかと考えた。

そこで，様々な活動の終わりや授業のあいさつにおいて言葉やマカトンサインで表出している「おしまい」をカードにしたらどうかと考え，提示した。すると，3 つのカードを選び，最後の枠に自分から「おしまいカード」を選んで貼ったため，「今日は 3 つの活動をしたい気持ちなんだね。わかったよ」と伝えた。この日以降，毎回３つの活動を選ぶようになったため，「今は 4 つではなく，3 つだけやりたい気持ちなのかな」と伝え，A 児の目の前で枠を 3 つに減らすと，「おしまいカード」を使用しなくなった。

しばらくして，朝の時点で気温が上がらず，プールに入れない日があった。A 児に入水できないことを確認した後，個別学習を行うと，教師と目線を合わせながら 2 つの活動を選んだ後，3 つ目に「おしまいカード」を貼った。教師は，「プールに入れないかもしれない」と推察し，「プールに入れなくて残念だね」と伝えると，教師と目線を合わせた。教師は A 児の感情を慮りながら 2 つの活動を一緒に行った。

実践 2 においては，個別学習の課題としてネガティヴな感情を取り上げて扱うのではなく，　やりたい活動を選ぶ場面で生じた不安や不快といったネガティヴな感情に寄り添

って活動数を決めるという支援を行った。生活の文脈の中で生じたネガティヴな感情を教師が推察し，焦点を当てていくことで，ネガティヴな感情を伝えたいという意識に即したコミュニケーション指導を行うことができたのではないかと考える。また，ネガティヴな感情の表出については，理解が進んでいないネガティヴな感情を表す言葉に直接つなげるのではなく，理解が進んでいる不安や不快な状況を解決できる行動レベルの言葉とつなげることにより，自発的な表出につながった。さらに，日常生活の様々な場面で使用している「おしまい」という言葉，ひらがなが読めるという強みを生かした「おしまいカード」を用いることにより，ネガティヴな感情の表出につながったと考えられる。

５．総合考察

実践を振り返った時に，4 つ目の枠を無くす判断をしたことが課題として残った。あの場面では，枠を 3 つにして不適応行動が起きないようにしようとした。しかし，これは過剰な配慮であり，本来なら 4 つの枠のままにし，活動を 3 つ選んだ時に「4 つはやりたくないんだね」とネガティヴな感情を理解するとともに，4 つ目に「おしまいカード」を用いてネガティヴな感情を表出することに向けた支援を継続すべきであった。結果として，A 児がネガティヴな感情の表出手段を学習する機会を筆者から無くしたということであり，あの場面こそが本研究において最も重要な実践場面であったと考えるようになった。

このように，児童の不適応行動に対する筆者の受け取り方が大きく更新された。そして，無意識に不適応行動を回避する支援ばかりに重点を置いてきたその背景には，不適応行動を起こさせている筆者が周りからどう見られているのかという意識があったことに気づくことができた。

さらに，不適応行動に代わる表現手段の獲得には，①教師が不安や不快といったネガティヴな感情を回避せずに受け止め，学習の機会とする，②その場に不適切な表出でも，その意図を生活の文脈の中から推察してフィードバックする，③日常的な活動の中で自然に生じた感情に焦点を当てることが，支援の鍵になると考えられた。ASD 児は，相手の感情の理解や自発的な感情表現は得意ではないが，必ず感情を持っている。何より，ASD 児の感情，特にネガティヴな感情を教師から受け止める①の支援が基盤となり，②と③の支援が有効に働いたと考えられよう。

これからも，児童に生じたネガティヴな感情に目を背けず，授業内容の変更を受け入れる覚悟を持ちながら向き合い，児童の育ちにつながる実践を行っていきたい。

文　献

安部博志（2019）．子どもの発達を支えるアセスメントツール．合同出版
日本精神神経学会監修 （2014）．DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引．医学書院
大河原美以（2004）．怒りをコントロールできない子の理解と援助−教師と親のかかわり−．金子書房