

# 特別支援学級（自閉症および情緒障害学級）における 自立活動実践論

— 授業例としてのコミュニケーションスキルトレーニング法開発研究 —

松 浦 俊 弥<sup>\*</sup>

## はじめに

2017（平成29）年3月、学習指導要領の改訂告示が公示され、翌年から移行スケジュールに伴い順次、各校種で実施され始めている。今回の改訂では学習指導要領としては初めて前文が登場した。その前文の一説に次のような文章がある。

「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓ひらき、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。」

子どもたちが未来を切り拓く創造主として成長するためには、多様な他者と良好なコミュニケーションを保ちながら協働できる力を身につけることが必要である、と述べられている。同総則にも「表現力等を育成する」ために言語活動の充実を重視する方向性が示されている。背景にはIT化や少子化、家庭教育力の低下が進行する現代社会では、子どもたちが子ども同士で直接的にコミュニケーションできる場が減少し、その能力が衰退している危機感がある。

中でも発達に課題がある子どもたちは日常の体験から学ぶことが困難である場合が多いため、コミュニケーションをより意図的に指導していかなければならない。しかし、現状では通常の学校でそれを教育課程に位置づけることは容易ではない。唯一、特別支援学校の学習指導要領に位置づけられた自立活動と呼ばれる領域では、特別な支援が必要な子どもたちに「コミュニケーション」の項目を指導することができる。

ただ、特別支援学校の学習指導要領を参考にしてもよいとされている特別支援学級や「通級による指導を行う教室」（以下「通級指導教室」と略）でも自立活動を取り入れているところは少なく、結果的にコミュニケーションの指導も行われていないのではないかと懸念される。

---

<sup>\*</sup>総合福祉学部 准教授

新学習指導要領には、インクルーシブ教育システムの理念が初めて取り入れられたことにも注目が集まり、特に「特別な配慮を要する児童生徒」に対して特別支援学級ではその自立活動を教育課程に位置づけることが下記のように示された。

「特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」

コミュニケーションに関し意図的な指導が必要である障害のある児童等へは、日常の授業の中で自立活動として「コミュニケーション」の指導を展開することが必須となった、と言えよう。通級指導教室でも同様に自立活動を義務づけることが明示されている。

では障害がある児童等、特に発達障害等の課題がある児童等に特別支援学級や通級指導教室ではどのように「コミュニケーション」を授業として展開していけばよいのか。その一つの方法論としてインプロビゼーション(即興演劇)と呼ばれる演劇の手法を取り入れたワークショップに、発達障害児への授業として展開できるよう合理的配慮を加えた「コミュニケーションスキルトレーニング法」(以下、CST法と略す)の開発を試みた。

## I. 特別支援学級の教育課程

### 1. 学習指導要領

2007(平成19)年に改正された学校教育法ではその第81条で特別支援学校以外でも特別支援教育を実施することが示されている。また同年4月に文部科学省(以下「文科省」と略)が全国に通知した「特別支援教育の推進について」でも特別支援教育は「特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」とされている。

通常の学校で特別支援教育を推進していくための核は特別支援学級であることが多く、同学級担任が各校での旗振り役となる特別支援教育コーディネーターを兼ねていることが多い。2014(平成26)年4月20日の毎日新聞記事によれば「14年度時点で、全国の国公私立の小学校の約99%、中学校約95%、高校約84%で(コーディネーターが)配置されているが、学級担任などと兼務しているケースが大半とされる」とあり、この現状から政府の教育再生実行会議がコーディネーターを専任化することなどを第9次提言の素案に盛り込むことになった。

このように現状では特別支援学級の存在が通常の学校の特別支援教育を推進する核となっていることが理解できるが、同学級の教育課程について学習指導要領ではこれまで、方針や方向性を詳細に明示することはなかったといえよう。

表1 学習指導要領における障害児、特別支援学級等に関する記述一覧

発表（告示）年	障害児または特別支援教育（特殊教育）に関する主な記述
1947（昭和22）年	総則に当たる「一般編（試案）」には障害児に関する記述は見られない
1951（昭和26）年	「一般編（試案）」の序論には「児童や生徒の特殊な必要」に応じて教育を展開することが示された
1958（昭和33）年	児童が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その児童の心身の状況に適合するように課さなければならないこととなっている（規則第26条）。各学校においては、このような児童については特別な配慮をしなければならないこと
1968（昭和43）年	心身に障害のある児童については、児童の実態に即した適切な指導を行なうこと
1977（昭和52）年	学習の遅れがちな児童、心身に障害のある児童などについては、児童の実態に即した適切な指導を行うこと
1989（平成元）年	心身に障害のある児童などについては、児童の実態に即した適切な指導を行うこと
1999（平成10）年	障害のある児童などについては、児童の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。特に、特別学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと
2007（平成19）年	障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと
2017（平成29）年 ※ 新指導要領	<p>2 特別な配慮を必要とする児童への指導</p> <p>(1) 障害のある児童などへの指導</p> <p>ア 障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする</p> <p>イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする</p> <p>(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること</p> <p>(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること</p>

表1に見られるように、小学校学習指導要領総則に於いて特別支援学級（特殊学級）に関する記述が登場したのは1999年（平成10）年告示からである。この状況を受け、文科省は2006（平成17）年、中央教育審議会（以下「中教審」と略）が「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」の中で「特殊学級」の課題として「その実態は、児童

生徒の障害の種類や程度、学校の実情等に応じて様々である」「十分な専門性を有しない教員が配置されるなど、必ずしも効果的に活用されていない例もみられる」などの指摘をし、2007（平成19）年告示の指導要領においてより一層特別支援学級の運営について具体的な方向性を示すこととなった。

今回の学習指導要領改訂では小中学校の特別支援学級は特別支援学校の指導要領を参考に「自立活動」を教育課程に位置づけることや、在籍児童等の個別の指導計画・教育支援計画の作成を義務づけるなど具体的な内容が示されることとなった。文科省がインクルーシブ教育システムの推進において、特別支援学級の重要性を再認識し、よりきめの細かい運営を求めたといえよう。

## 2. 自閉症・情緒障害学級

現在、特別支援学級は学校教育法第81条2において次のいずれかの児童生徒のために設置することが認められている。

- 一 知的障害者
- 二 肢体不自由者
- 三 身体虚弱者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

「六」については2002（平成14）年5月文科省初等中等局長通知「障害のある児童生徒の就学について」の中で言語障害者、自閉症・情緒障害者を対象として設置することが望ましいと示されており、実際に2017（平成29）年3月現在、全国の小学校で41,864の特別支援学級が設置されているうち知的障害学級が18,361（43.8%）であるのに対し、自閉症・情緒障害学級（以下「自情学級」と略）は18,091（43.2%）とその数はほぼ拮抗しており、全国で発達障害児への特別支援教育が推進されていることが理解できる。

文科省のいう情緒障害の定義だが、同省サイト「特別支援教育について」では「心因性の選択性かん黙」であるとされている。国立特別支援教育総合研究所（以下「特総研」と略）では2008（平成20）年「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究」において「情緒障害特別支援学級に関する実態調査」結果を報告しているが、2010（平成18）年5月現在、全国3,433の情緒障害学級（小学校）にいる児童生徒数のうち「選択性緘黙」は全体の1.3%であり、自閉症の53.9%、高機能自閉症・アスペル

ガー症候群の20.6%に比べて極めて少ない。

緘黙についてはその背景に発達障害や精神疾患等が潜在しているのではないかと、それらの二次障害的な症状ではないかなどの指摘はあるが、医学界等でもまた明らかにはなっていない。インクルーシブ教育が推進される中で緘黙児が通常の学級に在籍し通級指導教室を利用したり、または他障害種の特別支援学級に在籍したりするケースが多くなり、自情学級での在籍割合は少なくなっているものと推定される。上記のデータは2010年段階の数字だが、現状ではもっと少なくなっているかもしれない。

結果として現状では自情学級を利用しているのは自閉スペクトラム症（以下「ASD」と略）やその他の発達障害がある児童生徒であり、教育課程もそれらの児童生徒を対象とした内容が主であると思われる。

### 3. 自情学級の教育課程

学校教育法施行規則第138条では特別支援学級の教育課程について「特別の教育課程によることができる」と規定されているが、「特別支援学級の指導要領」が存在するわけではなく、当該学校種の教育目標に準じながら、障害の改善・克服に向けて特別支援学校の指導要領を参考に作成してよいことになっている。従って、市町村教育委員会が共通した方向性を示していなければ、学校単位で伝統的に引き継がれた教育課程を毎年取り入れているところが多いと推測される。

文科省は特に学習指導要領総則に示された以上に公的な文書等で自情学級の教育課程について具体例を示してはいない。都道府県、または市町村教育委員会単位で各学校向けにパンフレット等で創意工夫を求めているところがある。

東京都教育委員会（以下「都教委」と略）では2016（平成28）年3月、「自閉症・情緒障害特別支援学級における教育課程編成のあり方」を発行しているが、この中で都教委は自情学級について「知的障害を伴わない自閉症等の児童・生徒が在籍し、小学校及び中学校に準ずる教育課程の各教科等で編成されることが基本であるため、各教科および領域で指導することになります」と述べている。つまり、知的障害児には法や指導要領上の特例に従い教科・領域等を統合したいわゆる「合わせた指導」を発達段階に応じて教育課程に位置づけることなどが可能だが、知的障害がない自情学級の児童生徒には大原則として教科・領域を指導する教育課程を編成しなければならないと説明している。

ただ、自閉症等の障害がある以上、特別支援学校の学習指導要領を取り入れ自立活動の指導を充実させることが重要であるとも指摘し、中でも自立活動が示す6区分の学習内容のうち、自閉症の障害特性を改善・克服するために必要な「人間関係の形成」「コミュニケーション」の指導を教育課程に位置づけることが重要であると触れている。

宮崎市教育委員会が2015（平成27）年5月に発行した「特別支援学級担任のためのハンドブック」には同じく「自閉症・情緒障がい特別支援学級の教育課程編成においては、小学校・中学校の当該学年に準ずる教育課程の編成を基準としながら、必要に応じて特別支援学校の小学部・中学部学習指導要領を参考にして、学級や児童生徒の実態に応じた教育目標や教育内容を決定していくことになります。特に、障がいによる学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導の領域である『自立活動』の指導を取り入れ、編成することが望まれます。」とある。自情学級の教育課程について何らかの資料を出し啓発している他の教育委員会もおおむね同様の表現をしている。

自情学級の教育課程については知的障害がない児童生徒が在籍していることを前提に各教科等の指導計画を主として、授業時数を工夫し自立活動を取り入れながら障害特性に応じた指導計画を合わせて位置づけ、編成していくことが必要であるといえよう。

しかし、実際には必ずしもそうになっていない学級が散見される。自立活動としてソーシャルスキルトレーニング様の活動を実施しているところもあるが、教科等の指導は学年に応じた交流学級で学び、在籍児童生徒の情緒が不安定になった場合のみ自情学級に戻りクールダウンを行うスタイル、自情学級に籍を置いていることを本人や周囲の児童生徒には伏せたまま日常的に交流学級（学年に応じた学級）で生活させているスタイル、あるいは自情学級担任が学習支援員さながらに交流学級に付き添うスタイルなど、児童生徒の障害特性に合わせた独自の教育課程を編成しているところは少ない様子である。

なんの合理的配慮もなく通常の学級の活動にただ参加しているだけ、ではインクルーシブ教育が推進されているとは言い難い。障害特性に応じた配慮を受けながら共に学ぶのか、あるいは自情学級で児童生徒の実態に応じた教育課程を編成し教科指導を行うべきか。新学習指導要領ではまさに後者を推し進めるべく、特別支援学級の教育課程に自立活動を取り入れ、実態に応じた教育課程を編成する方向性を示している。

#### 4. 自立活動

特別支援学校学習指導要領では自立活動の目的を「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」としていて、そのために実施される特別支援学校のみ認められた指導領域のことをさす。

現行の学習指導要領では児童生徒の障害を改善・克服するために指導される6区分を設定しているが、各々の目的は表2の通りである。

ほとんどの特別支援学校では児童生徒の実態に応じて自立活動を実施し、あるいは自立活動の観点を取り入れた教育活動を進め、特別支援学校の教育課程編成にはなくてはならない

表2 自立活動の目標と内容（千葉県教育委員会「特別支援教育指導資料（平成30年度）」より引用）

区 分	項 目
1 健康の保持 生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の状態の維持・改善を図る	(1) 生活のリズムや生活環境の形成に関すること
	(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること
	(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
	(5) 健康状態の維持・改善に関すること
2 心理的な安定 自分の気持ちや感情をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図る	(1) 情緒の安定に関すること
	(2) 状況の理解と変化への対応に関すること
	(3) 障害による学習上または生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
3 人間関係の形成 自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること
	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること
	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること
	(4) 集団への参加の基礎に関すること
4 環境の把握 感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解して、的確に判断し、行動できるようにする	(1) 保有の感覚の活用に関すること
	(2) 感覚の認知の特性についての理解と対応に関すること
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に況に応じた行動に関すること
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること
5 身体の動き 日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする	(1) 姿勢と運動・動作の基礎的技能に関すること
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること
	(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること
	(4) 身体の移動能力に関すること
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
6 コミュニケーション 場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること
	(2) 言語の受容と表出に関すること
	(3) 言語の形成と活用に関すること
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

重要な地位を占めている。また、個別の指導計画にも個に応じた自立活動上の目標、内容を記入することになっている。

しかし、現状では自情学級の教育課程に自立活動が取り入れられているだろうか。特総研では2014（平成26）年から翌年にかけて「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自

立活動の指導に関する研究」を実施し、その中で「特別支援学級における自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の現状と課題」を探るため意識調査を実施している。全国1,260の小中学校に協力を依頼し、684の小中学校特別支援学級（知的障害・自情学級の両者）から回答を得た（回収率：57%，有効回答率：38%）。

小学校の自情学級（有効回答数307）においては自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」学級は66.5%（307学級中204学級）、「自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて指導している」学級は30.6%（307学級中94学級）であった。ほとんどの学校で教育課程に自立活動を位置づけてはいるが「時間割の中に位置づけている」のは66%であり、この数をどう解釈するかが重要になる。

回収率が5割程度であることを考えると実数としては自立活動を週時間割に位置づけている小学校は全体の5割に満たないことが予測され、単独の時間割上のコマとして6区分を意識した授業は十分になされていないことが伺える。

特総研の柳澤亜希子はこのことから「自立活動に対する基本的な理解が不十分な状況であることが窺われ、また、本調査において回収率は半数以上を超えたが、有効回答率が非常に低くなったことを踏まえると、特別支援学級の担任に対してより一層、自立活動の指導に関する情報提供と適切な理解をうながすための情報発信や研修などが求められる」と課題を指摘している。

今後、自情学級担任に対する自立活動に関する意識啓発や方法論における研修機会を充実させていくことが小中学校等の特別支援教育の質的向上を図るために重要になるといえよう。

## Ⅱ. コミュニケーション教育

### 1. 学校におけるコミュニケーション教育

中教審答申では、2008（平成20）年「言語は知的活動（論理や思考）の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要である」と説明している。また育成目標能力カテゴリーの一つとして「コミュニケーション」が取り上げられることがある。しかし、学習指導要領に「コミュニケーション」の言葉が登場するのは外国語関係の教科だけであり、教科・領域等でコミュニケーション力そのものを向上させる学びの機会は設定されていない。

そもそも文科省が定義するコミュニケーションとは何か。2016（平成28）年1月の中教審教育課程部会「言語能力の向上に関する特別チーム」（第3回）会議の配付資料メモに「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解



決する能力」と紹介される程度で、確固とした解釈は存在しない。一般的には「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達であり、言語・文字、その他の視覚・聴覚に訴える各種のものを媒介とする」（広辞苑）ことであり、人間同士の意思の伝達手段そのものをさす。言葉や文字だけでなく手話やボディランゲージもその一つだろう。

本来は就学前に家庭や地域、保育園・幼稚園等での初期の人間同士のかかわりの中で自然に育まれるものであり、学校教育でコミュニケーションを意図的に「学ぶ」「学習させる」ことは想定されていない。それが教育課程にコミュニケーション指導が位置づけられない要因だろうか。

しかし、2008（平成20）年1月の中教審答申では「友達や仲間のことで悩む子どもが増えるなど人間関係の形成が困難かつ不得手になっている」と指摘され、2011（平成23年）のキャリア教育に関する答申には「働くことへの関心・意欲・態度、目的意識、責任感、意志等の未熟さやコミュニケーション能力、対人関係能力、基本的マナーなど、職業人としての基本的な能力の低下や職業意識・職業観の未熟さなどが多く指摘されている」との記述があるなど、「生きる力」を育成するための基本となるコミュニケーション力不全を憂う声が高まってきている。

これらを受け、文科省は2010（平成22）年よりコミュニケーション教育推進会議を設置、主に「芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進」を目的として「芸術家等による表現手法を用いた計画的・継続的なワークショップ等の指導を実施する」などの行動計画を掲げた。

具体的には「演劇・ダンス等の芸術表現を用いた学習プログラムの開発を行うとともに、国語をはじめとする各教科の学力向上や問題行動への効果的対応などの分析や検証も行うこと」とされたが、時を経るにつれ学習プログラム開発よりも芸術鑑賞活動が主となりつつあり、それは現在でも「文化芸術による子どもの育成事業」という形で継続されている。残念ながら全ての教師が学校で実際に活用できるコミュニケーション力向上のためのプログラム開発等の成果報告は見られない。

## 2. 自情学級児童生徒のコミュニケーション力

自情学級の主たる児童生徒はASDであることは前述したが、ASDの特性としてコミュニケーション不全が挙げられる。DSM-5ではASDの診断基準の1つとして「対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥、例えば、まとまりのわるい言語的、非言語的コミュニケーションから、視線を合わせることと身振りの異常、または身振りの理解やその使用の欠陥、顔の表情や非言語的コミュニケーションの完全な欠陥に及ぶ」とある。社会性とは異なり、意思伝達手段の獲得や使用自体に困難性があるとされている。

文字の獲得や使用（読み方・聞き方）、言語の獲得や使用（話し方・聞き方）、表情や動き

(身振り手振り) から意思を伝えたり読み取ったりすることなどが困難であり、それがまた社会性(ソーシャルスキル)の獲得を妨げている要因ともなっている。何よりコミュニケーションが確立されなければ「学び」も成立せず、様々な経験から自然に学ぶことが困難となり、結果的に知識や情報がインプットされていかない。インプットがなければアウトプットもなく、コミュニケーション不全がコミュニケーション力を育めないという負のスパイラルに陥る。

ASD児は幼少期に家庭や地域等で様々な人間関係を経験したとしてもそこから学ぶことが難しく、コミュニケーション力を高める機会を失っている。そのため、就学後に初めて受ける学習指導の機会に、改めて意図的にコミュニケーションを学ぶ機会を設定する必要がある、自立活動に「コミュニケーション」という指導区分が位置づけられていることが頷ける。

### 3. 自立活動「コミュニケーション」指導の現状

特別支援学校においては自閉症を伴う知的障害児に対し、自立活動「コミュニケーション」の指導として様々な実践が試みられている。

静岡県教育委員会が2006(平成18)年5月に発刊した『「自閉症の指導」研究実践事例集』ではコミュニケーションに関する指導例として「サインで要求が伝えられるようになったK男さんの事例」「言葉やカードで要求を伝えることができるようになったL男さんの事例」「言葉で思いを伝えるようになったM男さんの事例」「コミュニケーションボードを使い、行きたい場所を伝えるようになったI子さんの事例」などが紹介されているが、どれも教材・教具を工夫し、個の特性に応じて課題の改善に向けた指導実践例が詳しく紹介されている。

これらは10年以上も前の資料であり、静岡に限らず現状では日本全国の知的障害特別支援学校ではコミュニケーションに関する同様の授業実践が展開されている。では自情学級はどうだろう。

インターネットで「特別支援学級」「コミュニケーション」「授業」で検索をすると、各地の実践例を見つけることができる。例えば石川県教育委員会「特別支援学級を担当する先生のためのハンドブック」には『「話し言葉を獲得していない』『話せる言葉が少ない』『発音が不明瞭でよく理解できない』『うまく伝わらないのでイライラしている』『吃音がある』『家庭では話すのに、学校ではほとんど話さない(選択性かん黙)』など、さまざまなコミュニケーションのつまずきのある児童生徒が多くいます。話し言葉にこだわらず、指さし・身振りサイン・絵や写真・シンボル・文字・機器など有効と思われるさまざまな手段を講じて、コミュニケーションを図り、言語理解力を高め、意思の表出を促すことが大切です」と書かれている。コミュニケーションのみを焦点化した自立活動を取り入れているところは見られないが、コミュニケーション力の育成を重視した教育課程を編成しているところは存在する。

ここで「コミュニケーション」の捉え方に注目したい。コミュニケーションは大まかに言

えば「伝達手段」の意味だが、これを「ソーシャルスキル」と混同している教員が多いのではないだろうか。文科省は2003（平成15）年3月の中でソーシャルスキルを「社会生活を営む上で必要な様々な技能」（社会性）と定義している。これは人間関係を良好にするために必要なマナーやルールを守ることなど、人付き合いの中での技術的な側面をさすものであり、伝達手段とは明らかに異なる。「表現する」と「相手の気持ちを考えて表現する」ことには違いがあり、表現方法を獲得しなければ相手を嫌な気持ちにさせることもできない。それ以前に「人と関わる」意義を学ばなければ表現方法すら必要ではなく、自情学級にいるASD児等は人との関わり方がわからないために表現方法を獲得できず、そのため社会性が育たないといった課題につながっている。

コミュニケーションはそれを獲得しきれていない子どもには学校で先決して教えなければならぬ。では、通常の学校で特別支援教育に携わる教員に、特別支援学校教員のようにコミュニケーションを自立活動の授業の中で指導していくスキルはあるだろうか。

#### 4. 自情学級の特別支援教育力

広島県特別支援教育実践センターの竹林地毅は2012（平成24）年に同県内で特別支援学級担当者に関する調査を行った。227校の特別支援学級担当者のうち、教職経験年数は7割が21年以上あったが、特別支援教育経験年数は全体のうち7割が6年以内であった。同資料には2012年現在、全国の小中学校特別支援学級担任者の中の特別支援学校教諭免許状保有率が30.9%であるとの記述があり、特別支援学級担当者の専門性や経験年数が浅い実態が浮き彫りとなっている。

2018（平成30）年に作成された千葉市教育委員会「千葉市特別支援教育推進基本計画」には「特別支援教育の経験年数が3年未満の特別支援学級及び通級指導教室の担当者は、毎年増加傾向にあり」「特別支援教育コーディネーターは毎年50名が入れ替わっており」「専門性を高めることが難しい現状」などと記されている。

特別支援学校教員の当該障害種特別支援学校教員免許状保有率でさえ77.7%（2017年度）あることを考えれば、小中学校の特別支援学級担当者が現状でも専門の免許状を保有している率が全国的に低いことは容易に想像できる。免許があるから専門性もあるとは一概には言えないが、免許がなく経験年数も浅い教員が特別支援学級の担当となっていれば教育力が高いとは決して言えない状況である。

しかし、児童生徒の教育に「待った」はなく、仮に専門性が高くなくてもある程度のマニュアルがあればコミュニケーションの指導に関しては可能な範囲で取り組めるかもしれない。それが遊びやゲームを通じてのものであれば、少しの研修で学べることもあるのではないか。

そこで本研究では発達に課題がある子どもへの配慮を含んだインプロゲームであるCST

法の開発に取り組み、教員経験のない教職課程にある学生に対して数回の伝達講習を行い、経験の浅い指導者でも子どもの様子や変化を導きだせるかについて保護者の満足度調査を行うこととした。これにより、専門性が決して高いとは言えない特別支援学級教員でも子どものコミュニケーション能力を高めるための自立活動授業に取り組める方法論の一つを提唱していきたい。

### Ⅲ. コミュニケーションスキルトレーニング (CST) 法の開発

#### 1. インプロゲーム

インプロビゼーションを世界的に普及していこうとする国際団体 Applied Improv Network (AIN) の日本支部のウェブサイトには次のような説明がある。

「インプロとは、日本語では“即興”といわれ、Improvisation = インプロヴィゼーションを短くしたものです。あらゆる芸術分野—音楽 (ジャズ)・ダンス (モダンダンス)・映画・演劇—の世界での、創作・表現手段のひとつです。インプロ演劇では、打ち合わせや台本はありません。仲間と協力しながら、自分を最大限に使って、何が起こるか分からない“瞬間”を生き、筋道の通ったストーリーを創造していきます。」

「インプロはもともと俳優のトレーニングとして開発されたものですが、現在ではエンターテインメントとして教育のツールとして (応用インプロ) も活用されています」

ここでいう応用インプロがすでに学校現場に取り入れられ始めているインプロゲームのことである。即興演劇の手法を取り入れたゲーム仕立てのトレーニングをインプロゲームといい、ここには「失敗を楽しむ」「相手に良い時間を与える」などの考えが土台にあり、失敗しながら人と関わる楽しさを学ぶ、いわば本来乳幼児が親や身近な人間とのかかわりを通じて学ぶもっとも初歩的なコミュニケーション学習であり、その経験から学びづらかった課題がある子どもたちにとって理想的ともいえる方法論の一つである。

インプロビゼーションの歴史は古く、16世紀にイタリアで流行したクラウンによる演劇から派生したといわれている。その後ヨーロッパで普及し続け、シェークスピアなどの戯曲家にも影響を与えた。20世紀にはアメリカでインプロゲーム・ワークショップが開発され、精神医療などに用いられた。1960年代以降には各地で脚本のない舞台化、演劇化が進み、俳優を目指す者への指導手法として定着した。日本では20年ほど前に海外の影響を受けたワークショップの取り組みが始まり、企業の研修や学校の授業でインプロゲームが取り入れられるようになった。

インプロゲームにはその目的によってさまざまな種類がある。例えば「協力する力」を育てるにはグループやチームを作って協力しなければ達成できない目標を与えたり、「伝え合う力」を育てるには言葉や表情、ボディランゲージなどを駆使して目的を達成したりするも

のが用意されている。その種類は一説には300種以上あるといわれ、創意工夫を施せば今後にも新たに開発していくことが可能である。ただ、中には知的に高度な理解力を必要とするものもあるので、特別支援教育の中で取り組まれた例は見られない。

栗原茂はその著書「クラスがみるみるまとまる『毎日レク』」の中でインプロゲームの効果として「協動的な学習の土台ができる」「対話力が身につく」「表現力が向上する」「相手の気持ちに共感する力が芽生える」「アウトプットするための判断力がつく」「自己肯定感が培われる」の6点を挙げている。そのいずれもソーシャルスキル（社会性）として必要なものであるが、本研究では中でも最も基礎的なインプロゲームをいくつか取り上げ、それらを通じて「人とかかわりを好ましく思う」基本的な感情の生起を目的としていきたい。それが人とコミュニケーションしようとする基礎的な意欲を育成することにつながる。

## 2. コミュニケーションスキルトレーニング（CST）法

300種以上ある様々なインプロゲームの中より最も基本的なものを選び、知的障害がない発達障害等の課題がある子どもへの特別の配慮（合理的配慮）を施したものをここではCST法と表記する。この6種類はDSM-5におけるASD児の診断基準である「言語的・非言語的コミュニケーション方法の欠如」を前提として「言葉をあまり用いない」「比較的少人数で取り組める」「わかりやすい・シンプルである（ルールが複雑ではない）」「勝ち負けが明白にならない」4つの視点で表3の通り4つのゲームを選択した。

表3 課題がある子どもに取り組みやすいと思われるインプロゲーム

ゲーム名	人数	内 容	予想される効果
タッチブルー	複数	ファシリテーター（ゲームをリードする者・以下「F」と略）が提示した色と同じ色を場から探し出す	・聞く力をつける ・見つける力をのばす
ブラインドウォーク	2人	2人1組になる。1人が目隠しで歩く。もう1人は後ろから曲がる方向を肩を叩いて指示。他の組とぶつからないよう室内を歩き続ける	・人の言葉に従う ・人の言葉を信じる
アイアムツリー	4人	1人が木を模し次の者が「木になる実です」などといってぶら下がる真似をし次の者が「その実を食べる少女です」といって演技を続けていく。	・独創力を生む ・協調性を育む
鬼から椅子を守ろう	複数	普通の椅子取りゲームではなく一人歩いている鬼が空いている席に座ろうとするのを席を移動して防ぐもの。	・動きを見て判断する ・創造力をめぐらす

このそれぞれにASD児等が参加するのに必要な合理的配慮と課題に応じた目的を加えると表4のようになる。

表4 合理的配慮と課題に応じた目的

ゲーム名	合理的配慮 (上段)・子どもの課題に応じた目的 (下段)
タッチブルー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色ではなくもっと見つけやすいものを指示する (「まるいもの」など)</li> <li>・色の場合はそのカラーのカードを示して指示をする</li> <li>・ルールなどをイラストで提示する</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・誰にでも気安く触れる→触れる体の場所を限定 (手足だけなど)</li> <li>・友だちを叩く→「優しくタッチ」をルールとする</li> <li>・自らの行為を言葉にしづらい→物に触れたら「触ったよ」の一言ルール</li> </ul>
ブラインドウォーク	<ul style="list-style-type: none"> <li>・後ろから誘導するのでなく紐や輪などを掴ませ前方から引っ張る。</li> <li>・手のひらを合わせてその方向へ誘導する。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ありがとうが言えない→終わったらルールとして必ず「ありがとう」</li> </ul>
アイアムツリー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すぐに発想が出ない子どもにはヘルプを求めるカードを作成</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人前に出ることが苦手→どのようなチャレンジでも評価</li> </ul>
鬼から椅子を守ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ストーリー展開 (鬼ではなくウサギからリンゴのある椅子を守るなど)</li> <li>・危険な行為に対してはイラスト表示でルール遵守</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・状況が理解しづらい→紙芝居でストーリー展開を伝える</li> <li>・集中しづらい→Fが空いている椅子のところへいき指示</li> </ul>

Fとなる者にも先導者として必要な資質がある。学生に対しては下記の指針を伝えた。

- ・活動をあおらず常に優しい落ち着いた声と言葉指示し続ける。
- ・笑顔を絶やささない。
- ・失敗を責めない。チャレンジしたことを評価する。
- ・タイムトライアルにしない。勝ち負けを作らない。
- ・危険な行為の場合は活動を一旦停止しその場でゴーアラウンド (やり直し) させる。
- ・わかりやすく具体的な指示を心がける。

これらの配慮事項を施したCST法の開発に向け、淑徳大学松浦ゼミ3年生13名に対しプロの指導者とともに伝達研修を行った。

### 3. 演劇未経験の学生に対する指導研修

ゼミ学生13名のうち過去に演劇経験がある者は1名であり、大半が未経験者である。インプロゲーム指導者は日本の即興演劇界の第1人者であり俳優でもある佐久間一生氏 (演劇集団「TILT」主宰・元大正大学ほか非常勤講師) である。

講師を迎えての研修機会は計3回であり、それ以外に数回、有志が集まってリハーサルなどを行った。

表5 学生によるCST法研修記録

回	日 時	内 容
1	2017年6月24日（土） 10～15時	午前中はCST法の理論研修（スライドほか）。午後は佐久間氏がFとなり通常のインプロゲームを体験。その効果を体感する。
2	2017年7月29日（土） 10～15時	佐久間指導の元で学生が交互にFを体験。Fとして必要な姿勢を繰り返し練習する。
3	2017年9月23日（土） 18～20時	佐久間氏主宰の演劇集団「TILT」（即興演劇）の舞台を学生全員で鑑賞。力強いステージに大きな刺激を受ける。
4	2017年10月21日（土） 10～15時	11月の子どもへのワークショップに向けて最終調整。合理的配慮を加えた方法でFとして各自がリハーサルを行う。
5	2017年11月25日（土） 10～15時	午前中はゼミ以外の学生を相手にリハーサル。午後から課題がある子どもに向けたワークショップを実践。子どもの参加者18名



写真1 2017年6月研修の様子



写真2 2017年7月研修の様子

学生は教育経験がないだけでなく教育実習もまだ終わっていない状況の中で、自らの表現方法を高めることも目的として研修を進めた。単に指導方法の確立だけでなく、それを指導する者への伝達研修のあり方も含まれていることを理解しながら参加した。今回は特別支援教育免許を取得する課程に属する学生を対象としていたので、専門性に課題がある特別支援学級等の教員と比べれば出発点がやや異なるかもしれないが、実際の指導経験がゼロという事情を考えれば、対象として問題はないと考える。

理論から体験、実技研修を3回実施し、それ以外に自主トレーニングを行った学生たちは、体験開始から5か月後に実際の子どもの前にFとして立つこととなった。

#### 4. 課題がある子どもへのワークショップ

CST法ワークショップの実施告知は地域の親の会や放課後等デイサービスを通じて行い、千葉県内各地から「きょうだい」（障害がある子どもの兄弟姉妹）を含む18名の子ども（16家族）が参加した。年齢層は5歳から11歳まで、男子11名に対して女子7名である。うち

ASD児が5名、ADHD児が1名、知的障害が2名、他コミュニケーションにやや課題があるかまたは健常の子どもが10名となっている。当初申し込みは19名だったが、対人関係に不安を持つ子どもが当日朝になって1名辞退し、計18名となった。大学教室を使用した。

この18名を年齢、発達段階、性別、特性などを考慮し4グループに分け、各々のグループに3～4名の学生がFや記録係、その他のサポーターとして分かれて配属、保護者は各グループが活動する教室の外から様子を観察した。

当初は初めて訪れる大学の雰囲気不安を感じ、言葉少なだったり興奮したりした様子だったが、演劇経験のある1名と学童保育や放課後等デイサービスでの活動経験がある1名の学生がペアとなり、子ども全18名を一堂に集めた始まりの会でアイスブレイク的なワークショップを行ったところ緊張がほぐれ、各グループの教室に移動した。

予定していた4つのゲームに休憩を交えて約1時間のワークショップを行ったが、おおむね子どもたちは落ち着いて参加し、楽しげに学生と関わる姿が見られた。子どもの様子を不安視していた保護者も安堵し、終了の時間を迎えた。

終わりの会で18名が集まり、再び冒頭の学生ペアが子どもに感想を聞いたところ「また来たい」「おもしろかった」の声が多かった。学校で友だちと日常的にトラブルを起こしているASD女児が、当初は「つまらない」「こんなところへ来たくなかった」「帰りたい」を連発し、学生にも悪態をついていたのが、終わりの会で「楽しかった人は手を挙げて」と声をかけられた際、小さな手を少しだけ胸の前まで上げた姿が印象的だった。

## 5. 保護者による評価

参加した18名の子どもについては事前に日々のコミュニケーションスキルにおける保護者の評価を確認している。「コミュニケーションスキルチェックシート」と名付けた評価表に以下の10項目の質問を提示した。なお、質問項目はASD児の特性に沿い設定してある。

- 1 集団の中で不安を感じたり緊張したりしますか？
- 2 他人の気持ちを理解できますか？あるいはそうしようと努力できますか？
- 3 思ったことや考えたことを言葉で相手に伝えることができますか？
- 4 自分の気持ちが相手に伝わらないとイライラしたり怒ったりしますか？
- 5 同世代の年齢の子どもとのコミュニケーションは良好ですか？
- 6 言いたいことをガマンして相手と話を合わせることはできますか？
- 7 身体の動きは器用ですか？
- 8 他人の指示を理解し（理解しようとし）それに対応した動きがとれますか？
- 9 保護者以外との身体接触は苦手ですか？



## 10 自分に対しての否定感がありますか？

これらに対し、例えば下記の例のように各項目とも保護者が全く問題を感じていない場合は10点満点、極めて深刻な問題を抱えていると感じている場合は1点と採点し、保護者が感じた程度に応じて採点してもらった。子ども一人につき10の設問に対し10点満点での回答であるため、計100点満点となる。

1 集団の中で不安を感じたり緊張したりしますか？									
←まったくしない			どちらでもない				とても緊張する→		
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

図1 チェックシート見本

なお保護者にはチェックシート冒頭で「基準として、お子様が通う保育園や幼稚園、小学校等で皆様が見かける同年代の他の子どもの日常の様子を想定していただければ結構です」と伝えている。保護者の個性、特性、考え方によって子どもの見方は異なるが、今回のワークショップに参加を希望した時点で保護者は「子どもが何らかの課題を抱えている」「その課題の解決に向けて保護者自身が前向きに努力しようとしている」「大学で行われる実験的なワークショップ（事前に告知している）であることを承知の上参加している」などの共通点があり、特にコミュニケーションについては日頃から周囲と比べて子どもへの評価が低く、その評価を事前事後で点数化し比較することによって保護者の子どもへの見方に変化があったかどうか、を調査するには最適であると考えた。

事前の調査にはワークショップ当日、開始直前に記入をしてもらい、1週間後に再び同じ調査を求めた。事前に同じ保護者がどう評価したかは事後の際に伝えず、その時点で感じたままを評価してもらうことを心がけた。18名の参加者のうち子ども8名（きょうだい2組を含む）の保護者が事後の調査に協力した。調査結果から次のような傾向が確認できた。

- ・子どもや保護者によっては1度のワークショップでは顕著な変化はみられなかった。
- ・8名中3名がマイナス評価だった。
- ・評価点がおおむね上がったのは2、6の質問に対してであった。
- ・特に2「他人の気持ちを理解できますか？あるいはそうしようと努力できますか？」の問いについては1名を除いたすべてが評価を高めている。
- ・全体としては事前事後でマイナス評価をした保護者も設問2についてはプラス評価を出している。

表6 ワークショップ参加保護者によるトレーニング前後のコミュニケーション評価点

子ども	チェック	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計	得点差
A	前	4	4	3	3	5	3	9	9	10	7	57	19
	後	5	9	4	3	10	7	10	10	9	9	76	
	得点差	1	5	1	0	5	4	1	1	-1	2	19	
B	前	2	4	1	1	1	2	3	2	8	2	26	-3
	後	2	7	1	1		2	1	3	5	1	23	
	得点差	0	3	0	0	-1	0	-2	1	-3	-1	-3	
C	前	10	2	8	1	5	6	10	7	10	6	65	2
	後	10	4	9	2	4	5	9	6	10	8	67	
	得点差	0	2	1	1	-1	-1	-1	-1	0	2	2	
D	前	4	3	3	5	6	5	6	9	10	6	57	0
	後	5	4	2	5	4	5	7	8	10	7	57	
	得点差	1	1	-1	0	-2	0	1	-1	0	1	0	
E	前	4	3		2	1	1	3	9	5	6	34	8
	後	4	4	3	2	1	3	6	9	5	5	42	
	得点差	0	1	3	0	0	2	3	0	0	-1	8	
F	前	2	3	1	6	8	3	9	6	10	7	55	-13
	後	2	4	2	2	6	2	5	3	10	6	42	
	得点差	0	1	1	-4	-2	-1	-4	-3	0	-1	-13	
G	前	8	3	7	2	4	1	6	4	10	3	48	11
	後	7	8	6	4	8	3	7	5	9	2	59	
	得点差	-1	5	-1	2	4	2	1	1	-1	-1	11	
H	前	4	6	3	7	5		7	5	5	7	49	-11
	後	5	4	3	2	3	1	8	4	3	5	38	
	得点差	1	-2	0	-5	-2	1	1	-1	-2	-2	-11	
計	前	38	28	26	27	35	21	53	51	68	44	391	13
	後	40	44	30	21	36	28	53	48	61	43	404	
	得点差	2	16	4	-6	1	7	0	-3	-7	-1	13	

子どものコミュニケーション力の向上を期待して参加させた保護者なので、設問2の「他人の気持ちを理解できますか?あるいはそうしようと努力できますか?」との問いについては成果を確信し、あるいは確信したく、点数を上げた傾向があることは否めない。

しかし、不安を抱えた子どもが指導者としては初心者であり、未知数である学生と笑顔で触れ合い、そうなるために学生が様々な配慮を講じてワークショップにわかりやすく気軽に

参加してもらった努力を続けた結果、子ども自身が「人と触れ合う楽しさ」を大なり小なり高めたことは、保護者も確認できたと推測できる。

#### IV. 考 察

今回の研究目的は、新たなコミュニケーション力の向上を目指す指導法によって子どもがどう変わるか、を見るよりも、特別支援学級の教員に様々な課題が多いことを前提として、新学習指導要領が明示している「教育課程への自立活動の位置づけ」を実践していくための一つの方法論として同様の教員でも取り扱える簡易な授業マニュアルを作ることにある。それを子どもの質的な変化よりも保護者の視点による満足度の変化で実証していく方法を取った。それは専門性に課題がある特別支援学級担当教員にとっても子どもの変化を保護者の思いから実感できるわかりやすい指標の一つである。

コミュニケーション力は学力や運動能力と異なり、日々の生活の中でその変化や成長を感じる事が可能である。表現力や言語力など「伝え合う」力を専門的な手法で検査していくことはもちろん重要だが、日常の何気ない一コマから子どもの変化を実感し続けることにより、教員は自らの指導法の良しあしを振り返ることができ、保護者は子どもの変化に喜びを感じていく。

今回の研究では、多くの保護者がCST法のワークショップを通じて子どもが「自ら人とかわろうとする意欲」を高められたことを目の当たりにした。しかもそれは教職体験がなく、数度の簡単な研修を受けただけの学生による指導を受けてのことだった。これにより、インプロゲームに合理的配慮を加えたCST法という授業実践マニュアルがあれば、特別支援教育経験が浅い教員でも通常の学校の特別支援学級教育課程に自立活動を位置づけ指導を行うことができ、それによって子どもの日常のコミュニケーション力を向上することが確認された。それもただ1度ワークショップで保護者は子どもの変化を実感したことになり、これが週時間割に位置付けられ、子どもの成長や発達段階に応じてレベルアップしていくような年間指導計画につながればその成長が定着し向上していくことにもなる。

今回の研究成果により今後はCST法のマニュアル開発を試み、特別支援学級担当が簡易に試みることができるよう学習指導案実例を添付したガイドブック様のものを作成していきたい。

#### おわりに

昨今は課題がある児童生徒のための指導書が数多く出版され、指導法も乱立している感がある。しかし、それらは真に学校現場の実態に応じたものであったのだろうか。通常の学校においては教員の問題（専門性や経験年数）、教室の問題（学級定員、知的と自情学級の合同

運営), 教育課程の問題 (改善のない伝統的な手法), 人手の問題 (指導員の加配), 特別支援教育への理解が低い同僚の問題, 周囲の子どもの理解, 保護者の理解, そして予算の問題 (構内のバリアフリー化や補助教材) など, 指導法があれば改善できるものではない数々の問題が山積している。そのような現状を前提とした指導法の登場が待たれてはいないだろうか。

理想を追いながらも, それらを前提とした現実的な指導法を形作っていく必要がある。それがなければ通常の学校の特別支援教育力の向上は望めない。繰り返しになるが, 教育は「待ったなし」である。今現在も各地の学校で教育を受ける児童生徒が存在する。その充実を訴え, 変化を目指して活動しながらも, すぐに簡単に取り入れられ成果も得られる数多の指導法マニュアル構築が急がれる。

#### 【参考・引用文献および URL】

- ・ 文部科学省 (2017年) 「小学校学習指導要領」
- ・ 文部科学省初等中等教育局 (2007年) 「特別支援教育の推進について (通知)」
- ・ 毎日新聞 (2014年 4月20日) 記事
- ・ 文部省 (1947年) 「学習指導要領一般編 (試案)」
- ・ 文部省 (1951年) 「学習指導要領一般編 (試案) 改訂版」
- ・ 文部省 (1958年) 「小学校学習指導要領」
- ・ 文部省 (1968年) 「小学校学習指導要領」
- ・ 文部省 (1977年) 「小学校学習指導要領」
- ・ 文部省 (1989年) 「小学校学習指導要領」
- ・ 文部科学省 (1999年) 「小学校学習指導要領」
- ・ 文部科学省 (2007年) 「小学校学習指導要領」
- ・ 文部科学省中央教育審議会 (2006年) 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」
- ・ 文部科学省初等中等教育局 (2002年) 「障害のある児童生徒の就学について (通知)」
- ・ 文部科学省ウェブサイト (2018年10月閲覧) 「特別支援教育について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm)
- ・ 国立特別支援教育総合研究所 (2008年) 「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究」—情緒障害特別支援学級に関する実態調査—
- ・ 東京都教育委員会 (2016年) 「自閉症・情緒障害特別支援学級における教育課程編成のあり方」
- ・ 宮崎市教育委員会 (2015年) 「特別支援学級担任のためのハンドブック」
- ・ 文部科学省 (2018年) 「特別支援学校学習指導要領」
- ・ 国立特別支援教育総合研究所 (2014年) 「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」
- ・ 千葉県教育委員会 (2018年) 「特別支援教育指導資料」
- ・ 文部科学省中央教育審議会 (2008年) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」
- ・ 文部科学省中央教育審議会教育課程部会 「言語能力の向上に関する特別チーム」 (第3回) 会議配布資料 (2016年)
- ・ 文部科学省中央教育審議会 (2011年) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」
- ・ 文部科学省 (2018年10月閲覧) 「コミュニケーション教育推進会議」

- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/commu/1294421.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1294421.htm)
- ・ハートクリニックウェブサイト（2018年10月閲覧）「こころのはなし」  
<https://www.e-heartclinic.com/kokoro/senmon/f80/autism01.html>
  - ・静岡県教育委員会（2006年）「『自閉症の指導』研究実践事例集」
  - ・石川県教員総合研修センター（2017年）「特別支援学級を担当する先生のためのハンドブック」  
—4月スタート編—
  - ・竹林地毅（2012年）「小学校特別支援学級担任者の専門性向上に関する調査」広島県特別支援教育実践センター
  - ・千葉市教育委員会（2018年）「千葉市特別支援教育推進基本計画」
  - ・インプロワークスウェブサイト（2018年10月閲覧）  
<https://www.impro-works.info/what-s-impro/>
  - ・栗原茂（2015年）「クラスがみるみるまとまる『毎日レク』」明治図書
  - ・キャリー・ロブマン&マシュー・ルンドクウィスト（2016年）「インプロをすべての教室へ」（新曜社）

## The Practice of Independent Activities for Special Needs Classes (For Children With Autistic, Emotional and Behavioral Disorders) : A Development Research in Communication Skills Training with Class Examples

MATSUURA, Toshiya

In accordance to the Japanese Curriculum Guideline a new “Independent Activities” curriculum was introduced for classes with Special Needs within elementary and junior high schools as well other regular schools. However, there are various issues (especially for teachers, within leadership skills, etc.) within special needs classes that exists, and it is expected that it would be difficult to put these “independent activities” classes into real practice.

By organizing these “independent activities” classes, children having problems with communication would, in theory, gradually improve over the course of these classes, especially children within the autistic spectrum which represent most students enrolled in these classes.

In this research, I devised a “Communication Skill Training Method (CST Method)” which added reasonable consideration to theater like methods called “Improvisation” as one of the classes for communication training and guidance. Students aspiring to be teachers who had yet little to no teaching experience got trained several times and instructed these children. The guardians’/parents’ evaluation of the improvement of their children’s communication ability was high.

To further promote the introduction of “Independent Activities” for Special Needs Classes curriculum, I would like to establish the CST method as one of the lesson manuals that can be taught within these classes.