自閉スペクトラム症児への作文指導を通した 言語化と不安軽減

Imagining of the Language through Writing Essays and Reducing Anxiety in an Adolescent with Autism Spectrum Disorders

澤田史香¹・永井祐也*²・渡邉亮太²・橋本正巳² Fumika SAWATA・Yuuya NAGAI・Ryota WATANABE・Masami HASHIMOTO

Abstract

Previous studies have reported that most of children with autism spectrum disorders are accompanied with anxiety symptoms. In this study, we investigated the effect to reduce anxiety through the instruction to write essays in an adolescent with both autism spectrum disorders and anxiety symptoms. The results showed that she could write essays independently and reduce her anxiety. This study suggested that a verbalization through writing essays could facilitate reducing anxiety collaterally in adolescent with autism spectrum disorders.

Key words:自閉スペクトラム症 作文指導 不安軽減 言語化

I. はじめに

特別支援学校(知的障害)の在籍者数は、ここ数年、増加の一途をたどっている。その数は全ての学部において増加しているが、中でも高等部の増加の割合が最も高く、軽度の知的障害がある生徒に加えて、知的発達が境界域かつ発達障害のある生徒の増加が指摘されている(国立特別支援教育総合研究所、2010)。小畑・武田(2017)は、特別支援学校(知的障害)高等部に在籍する軽度知的障害教育課程を履修する生徒の約半数が精神及び行動上の問題を抱えていたことを報告している。精神及び行動上の問題とは、怒りや葛藤を極端な反抗、暴力といった自己の外に向けて表現したり、怒りや葛藤を不安、気分の落ち込み、対人恐怖等の自己の内に向けて表現したりすることである(齊藤、2009)。このような表現タイプは、前者を外在化問題、後者を内在化問題と呼ばれる(辻井・村上・黒田・伊藤・萩原・染木、2014)。このように、軽度の知的障害や発達障害のある児童生徒は、その障害特性による困難さ(一次障害)だけでなく、それによって学校生活の中で十分に適応できず、精神及び行動上の問題(二次障害)を呈しやすい。しかし、軽度の知的障害や発達障害のある児童生徒全員に精神及び行動上の問題があるわけではない。鈴木・武田・金子(2008)は、二次障害を併発した発達障害児の多くが、特別支援学校における適切な支援を受けることで、症状が改善することを報告している。裏を返せば、適切な教育的対応を受けることができれば、多くの二次障害を予防することが可能になる(武田、2017)ことを意味するだろう。

精神及び行動上の問題は、とりわけ、自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorders; 以下、ASD)のある児童生徒に顕著に見られやすいことが知られている(e.g., Ando & Yoshimura, 1979; Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg, & Folstein., 2007; Nagai, Hinobayashi, Kanazawa, 2017)。 ASDとは、DSM-5(APA、2013)の診断基準によって、(1)社会的コミュニケーションと複数の文脈における社会的相互交渉の持続的な障害がある、(2)行動、興味または活動の制限された反復的なパターンがある、(3)症状が発達の初期に見られる、(4)症状が、現在の機能の社会的、職業上、他の重要な領域において臨床的に重大な障害を引き起こす、と定義される。軽度の知的障害や境

¹ 岡山県立早島支援学校, ²くらしき作陽大学子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

^{*} Corresponding Author

界域の知的発達である児童生徒の中にはASDの特徴も併せ有していることが少なくない(小畑・武田, 2017:国立特別支援教育総合研究所、2010)。また、White, Oswald, Ollendick, & Scahill (2009) は、不安の程度は様々であるが、ASD児の11~84%に不安や不安症状が伴うことを指摘している。慢性的で漠然とした不安の解決方法として、身体症状に表れる身体化、行動上の問題として表れる行動化がある(笠原、1981)。身体化や行動化によって不安を解決する行動様式は、軽度の知的障害や発達障害のある児童生徒が二次障害を呈していることと同義であろう。そして、そういった不安の対処方法として、笠原(1981) は、言語で話したり文章を書いたりするように、不安に感じていることを言語化しながら構造化する体験によって、解決することが望ましいと論じている。例えば、濱田・岡崎・瀬戸口(2015) は、ASD児の不安を言語化し、興味・関心のある題材で可視化する指導者とのやりとりが有効であった実践を報告している。

学校生活や学習の場面では、教師や友達とのグループワークや作文作成等、言語化を伴う活動が多く取り入れられている。小学1年生から作文の学習が始まるが、作文には体験やそれに付随する感情を言語化し、それらを時系列に沿って、わかりやすい文章にまとめることが求められる。しかし、ASD児の多くは作文を書く際にも困難さがみられることが指摘されている(大橋・平沢、1982)。ASD児の作文の特徴としては、行動や出来事の内容を伴わない断片的・羅列的記述が多く、抽象的内容が乏しいこと、題材を直感的・視覚的イメージによってとらえることが多く、事物・事象に内在する諸関係の把握が困難であること、定型的表現形式に偏りがちであること、文章全体にまとまりを欠き、1つのセンテンスに多くの題材を盛ったり、主体と客体の混同が著しかったりすること等が指摘されている(大橋・平沢、1982)。文脈をうまくよみとれない、出題意図を読み取れない、ステレオタイプな表出パターンに固執するといったASD児の社会コミュニケーションの障害や想像力の障害は、作文という学習上の課題にまで派生する(大久保・深川・安達、2009)。また、国立特別支援教育総合研究所(2013)によると、どのように表現したらよいのかわからない、順序立てて考えることが難しい、イメージをふくらませるのが難しい等が指摘されている。しかし、「いつ」「どこで」「だれが」などの質問形式にしたアウトラインメモを用いるという指導の工夫により、順序立てられた作文を構成できると述べている(国立特別支援教育総合研究所、2013)。

このようにASD児の作文作成に対する困難さが見受けられるため、作文をわかりやすく書けるように指導することが、ASD児自身の体験やそれに伴う感情を十分に言語化する体験を豊かにし、漠然とした不安を軽減させる副次的な効果が期待される。そこで本研究では、行動化、及び、身体化によって不安を解決しようとしていたASD児1名を対象に、過去の体験やそれに伴った感情を言語化させ、整理しながら作文を書けるように配慮した指導が対象児の不安を軽減させるという仮説を検証することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 研究参加者

倉敷市特別支援学級親の会と協働し、発達障害児の個別学習支援活動(以下、ぼちぼち)を行ってきた(渡邉・橋本・永井・銀屋・松田、2017;渡邉・橋本・中塚・銀屋・松田、2016)。研究開始から現在まで、ぼちぼちの活動に発達障害のある小学生から高校生9名が参加しており、それぞれの子どもを同じ学生が1年間指導を行っていた。ぼちぼちの活動は、個別学習支援活動(約30分)、余暇活動(約40分)、おやつタイム(約20分)から構成されていた。個別学習支援活動では、1人1人の興味・関心や認知特性に合わせた個別学習を展開した。

本研究には、特別支援学校高等部に在籍する女児1名(以下、A児;16歳1ヶ月齢)が参加した。 A児は、8歳3ヶ月齢時に医師によって軽度精神発達遅滞と広汎性発達障害の診断を受けていた。また、X年7月に母親が評定したSocial Communication Questionnaire日本語版(以下、SCQ;黒田・稲田・内山、2013)の得点が20点(カットオフ値15点)、ASSQ日本語版(高機能自閉症スペクトラム・スクリーニング質問紙日本語版;井伊・林・廣瀬・東條、2003;伊藤・松本・高柳・原田・大嶽・望月・ 中島・野田・田中・辻井、2014) の22項目の総得点が17点(カットオフ値7点)であり、幼少期から 現在にかけてASDの症状が顕著であった。中学校までは特別支援学級に在籍しており、調査時現在は、 特別支援学校高等部に進学して半年経過したところであった。

観察を行う中で、A児が指導者や周囲の大学生、同年齢の発達障害児と会話するときに、身に付けている衣服等を触っていたり視線が定まらなかったりする様子が見受けられた。また、会話そのものも、仲の良い特定の大学生や発達障害児としか話さなかったり、伝えたいことがあっても、「あれよ、あれよ」「お母さんに聞いたらわかる」と言って、なかなかうまく伝えることができなかったりした。このように、伝えたい内容を表す適切な言葉を見つけ出すのに時間を要する場面が多く見受けられ、そういった困難さが彼女の漠然とした不安を高める要因であった可能性が高いと考えられた。また、A児には体験を思いだして詳しく書くことや体験に伴う感情を想起することに困難さが見受けられた。このような実態から、ぼちぼちの個別学習支援活動の内容として、相手にわかりやすく伝えられるように、作文の指導を行ってほしいという母親の要望があった。

14歳11ヶ月に実施したWISC-IVの結果は全検査IQ(FSIQ)が67であり、指標得点は言語理解(VCI)が49、知覚推理(PRI)が49、ワーキングメモリー(WMI)が79、処理速度(PSI)が110であった。言語理解や知覚推理の指標得点が低く、語彙の乏しさや抽象的な事象を想像すること、前後の文脈理解に顕著な困難さが伺われた。そのため、聞いたことのある言葉であってもその意味理解が曖昧なときや、事象と名称が一致しないことが多く見られた。そのために、前述した伝えたい内容を表す適切な言葉を見つけ出すことに困難さが見受けられた。

2. 期間・頻度

X年9月~X年12月の間に設定されたぼちぼちの個別学習支援活動内で計6回の指導を行った。1回の指導時間は約30分であった。

3. 指導内容

- (1) 指導目標:相手に分かりやすく話したり、文章を書いたりすることができる。
- (2) 指導の手順と留意事項:以下の①~④の手順に従って、作文指導を行った。
- ①本人の不安(苦手意識)を減らすため、事前に作文として書く内容について会話した。必要に 応じて、事前に保護者と作文に書く内容について、情報共有するようにした。
- ②会話するときには、指導者が内容を深められるように質問を行うようにする。また、指導者を補助する学生は、会話内容を可視化できるように記録した。
- ③読み手に伝わりやすい作文を書けるように、作文に書くべき項目を細分化したワークシートを 用いて質問しながら、内容を整理した。また、作文の最後に、頑張ったことや楽しかったこと を書けるような枠を作り、気分よく終われるように配慮した。
- ④ワークシートを基に作文を書き始めるように指示した。作文の内容が深まっていないと指導者が感じたときには、②で記録した会話内容を基に追加の質問を行うようにした。合わせて、出来事・事実だけを書くのではなく、自分自身の気持ちも書けるように促した。

4. 評価内容

不安の程度を評定するためにGSESC-R (児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版;福井・飯島・小山・中山・小松・小田・嶋田・坂野、2008)を用いた。GSESC-Rの下位尺度には安心感とチャレンジ精神があり、それぞれの点数を算出することができる。本研究に参加したA児の不安の程度は、GSESC-Rの安心感下位尺度の得点を指標とした。また、得点以外にも、GSESC-Rには相対的評定が設定されており、「非常に低い」、「低い傾向にある」、「普通」、「高い傾向にある」、「非常に高い」の5段階で評定することができる。本研究では、指導開始前(X年6月)と指導終了時(X年12月)に評定を行った。

5. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、A児の母親に、研究の趣旨ならびに個人情報やデータの取り扱いについて 説明し、書面で同意を得た。また、A児に対して、質問紙への回答は自由であり、回答拒否によって 不利益を被ることはない旨を本人が理解できるように配慮して伝えた。この説明を経て、質問紙への 回答・提出を以って同意が得られたと判断した。

Ⅲ. 結果

1. 作文指導の経過

(1) 第1回指導:作文がどの程度書けるか実態を把握するため、ワークシートに取り組ませた(Fig. 1)。「今日は何があったか」を尋ねると、職業実習で某大学へ行って掃除していることを話してくれた。思い出したことから話す様子がみられ、内容が前後に飛躍していた。また、「ヒール消し」と指導者にとってあまり馴染みのなかった言葉が出てきたため、どんなことか等、指導者が積極的に質問

し、研究参加者と指導者が共通理解を図れるようにした。 研究参加者の伝えたいことが伝わるようになるまで、指導 者が確認や質問を繰り返す必要があった。

作文では、ワークシート②の項目で、「外の草ぬき」と 書いて止まってしまっていた。「外の草ぬきをしていた ら?」と続きを書けるように促すと、「外の草ぬきをして いたら雨が降って」と話していた。しかし、ワークシート に記入するときには、状況を説明するのに必要な言葉が抜 けている部分があった。

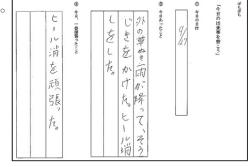


Fig. 1 第1回指導のワークシート

BF 9/25

ま

し実

to

私は、

抜

于

2

1%

羽白

期

草間

8

5

(2) 第2回指導:第1回指導より、質問項目を細分化してワークシートに取り組ませた (Fig. 2)。まず、実習の話をする中で、作文に書いてもらいたい内容を質問していった。その中でも、「一番頑張ったことは?」と尋ねると「分からない」と答えていた。実習で取り組んだ内容を話す中で、「(ヒールの跡が)なかなか落ちなくて大変だった」という言葉が出てきたため、「その汚れを一生懸命落とすのを頑張ったんだね」と反復しながら話した。A児はわかってもらえたことに笑みを浮かべながらうなずいていた。また、ワークシートの設問④「掃除をしてどう変わりましたか」という質問に対して、質問に主語がなかったため、答えにくい様子が見られた。「部屋が掃除する前と比べてどう変わったかな」と尋ねても回答が難しそうだったため、「きれいになった」「変わらなかった」と口頭で選択肢を2つ出すと、その中から選んで書くことができていた。

第2回指導からワークシートを参考に、作文を書かせるようにした(Fig. 3)。初めてということもあり、どのように書いたらいいか分からない様子だったので、一緒に確認しながら一文ずつ書いていった。また、ワークシート執筆前の会話で、床に靴裏の型がついているのを掃除した話を聞いていたため、それも書くように促した。「最初に何したかな」と質問すると、口頭で順序を話してくれたので、そのまま作文に書くように促した。

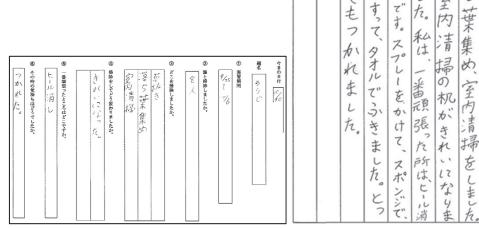


Fig. 2 第2回指導のワークシート

Fig.3 第2回指導の作文

(3) 第3回指導:時系列に沿って出来事を記述した作文が書けることを目標に、夏休みのA児の誕生日に旅行へ行ったことについて書かせることにした。A児が視覚的な情報を手掛かりに当時の出来事や出来事の順序を整理しながら会話を進められるように、保護者に写真を準備してもらった。会話をしている時にお土産についてたくさん話していたため、旅行で楽しかった思い出はお土産を買ったことについてだと指導者は考えていた。しかし、ワークシートに会話の中で話したことをなかなか書こうとせず、それ以外の内容を書こうとしている様子がみられた。ようやく出てきた言葉が夕食の「バイキング」だった。バイキングで美味しかったものを尋ねると、「目の前で焼いてくれた」とはすぐに話していたが、食べ物の名前を思い出すことができなかった。A児の母親に尋ねて納得した表情でワークシートの記入を続けることができた(Fig. 4)。

写真を見ることで、ただ旅行の印象に残ったことだけでなく、旅行の行程に沿って話すことができたため、どこへ行き何をしたかが分かりやすかった。しかし、作文として書く際にはそういった行程が明確にわかるような記述は見受けられなかった(Fig. 5)。

(4) 第4回指導: 第3回指導と同様に時系列に沿って作文を書くことを目標に指導を行った。 学校の宿泊学習について、指導前に母親にスケジュールを尋ね、指導に役立てるようにした。また、 本人との会話では、聞いた話で気になったことや本人がその時どう思ったかを中心に質問するように した。また、ワークシートでは、これまで楽しかったこと等、ポジティブな感情が伴う経験を記述で きるような設問を設定してきたが、大変だったことのようにネガティブな感情が伴う経験を記述でき る設問を設定した。この設問に「一番大変だったことは、話を聞くこと」だと答えていた。どんなと ころが大変だったかを問うと、「(話してくれる人が)早口でわからなかった」と返ってきた。指導者

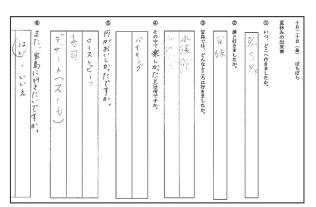


Fig. 4 第3回指導のワークシート

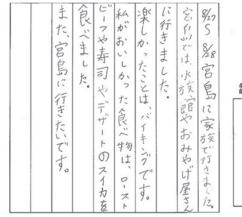


Fig.5 第3回指導の作文

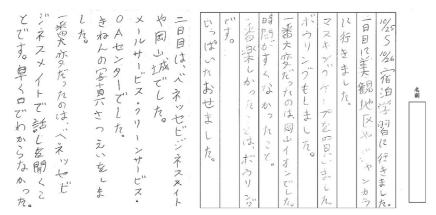


Fig. 6 第4回指導の作文(左は裏面に記述した続き)

はまずは大変だったことを受け止めたいと思い、「早口だったけど頑張って聴こうとしたんだね」と 頑張りを認め、「せっかくの経験だから」と前向きに書くように促した。

ワークシートの進め方や作文の書き方が分かってきたためか、自ら進めていくようになった。特に、作文に書きたい気持ちが強く、いつもと同じ分量の作文用紙では足りずに裏面に続きを書いていた (Fig. 6)。取り組みに対する見通しがもてるようになったことで、取り組みに対する積極的な意欲 が見られるようになった。しかし、ワークシートは箇条書き、作文はやったことのみ書いているよう な様子がみられた。例えば、宿泊学習1日目のワークシートで、「そこでは何をしましたか」という 質問に対し、「マスキングテープ」と答えていて、買ったのか、デコレーションをしたのか、第三者 が見たときには分からない記載が目立った。ワークシートも文章で書くようにすると、作文が書きや すくなると考え、次回からワークシートも文章を記入するように促していくことにした。また、ワークシートの時点で、何が大変だったのか、何が楽しかったのかを書けるように質問を加えていくこと が必要だと考えた。

(5) 第5回指導:文化祭に向けて準備をしていることを聞いたので、事前に母親にどんな出し物をするのか、どんな準備をしているのか確認した。その上で、作文の内容にどんな項目があったらよいかを考え、ワークシートを作成した。そして、ワークシートに書かれている項目を念頭に置きながら会話した。

今回のワークシートは、一項目ずつに切って順番に提示した(Fig. 7)。これは、第4回指導から 先へ早く進めようとする意欲は見られたものの、一つの設問を十分に考えることができなくなってい たためであった。提示方法を改善することで、一つの設問に対して集中して考えることができていた。 「カフェの出し物に向けてどんな準備をしているか」という質問に対しては、母親から聞いた話の内 容を書くと思っていたが、製作活動について書いていた。準備の際に楽しかったことを書きたいよう だったので、それに応じて修正した設問に回答するように促した。ワークシートに日付を書く欄を作っ ていなかったが、作文を書き始めるときに、「最初に日付書くよね」と言って書き始めていた。何を 始めに書いたらよいか、定着してきているようだった。また、ワークシートで書いた文の誤りに気付 いて、作文に書き写すときに自分で直している様子もみられた(Fig. 8)。

(6) 第6回指導: クリスマス会について、予め母親に話を伺った。本人と会話するときには、その日にあった活動を時系列に沿って話を進めていけるように心がけた。

ワークシートに文章で書くように取り組み前に促すと、箇条書きで書いてしまった時も自らすぐに 気付いて書き直す様子がみられた(Fig. 9)。A児は会話の中で、クリスマスツリーを作るときに、 台紙を切るのが難しくはさみで手が切れてしまったことを話していた。この内容を、工作で難しかっ たところで書こうと提案したが、本人は「書きたくない」と言い、会話に出てこなかった内容を書い ていた。また、「パフェには、何を入れましたか」という質問に対し、入っていたものを全部書こう

⑤ 本番では、どんな必然としますか。	しみです。	● 本書 (十)費(日本書目) で乗じみなことは何ですか。	③ 逆機を見ていると言語大変社ことはありますか。	のかながなとしてとって白木のかんはながったり、かざりを切った	② 出土物に向けてどんな準備をしていますか。	えんしまり。女といった	① 文化祭では何の出し物をしますか。	文化祭に向けて	
	2 ?			かったったったったったったったったったったったったったったったったったったった		1 スマイルカ			

Fig.7 第5回指導のワークシート

本番ではセッテング係をします。	, D.	こかのンを作る時に、まっすぐ経	てとってもかれしかっです。	たり、コップロマステンクケーつをは	をマステンクケーは、たり、かどりを	かんはんやアンケートボックスの人れ	をします。	私は、歌と台奏とハッピスマイ	土月二十五日(土)
します。	可不合奏	9 4 名		一つをは、	さりをかっ	スの人れ物		マイルカッエ	

文化祭に向けて

Fig.8 第5回指導の作文

としていた。思い出せずに、ずっと考えている様子がみられた。「など」と書いてもよいことを伝えると、ハッとしたようにその提案を受け入れていた。作文作成の主体はA児であるが、指導者の提案を受け入れてA児の考えが作文として整理されていく様子が見受けられた(Fig. 10)。

2. 不安の程度の変化について

A児の指導開始前後における自己効力感の程度をTable 1に示す。指導開始前のGSESC-Rの得点は54であり、普通であった。下位尺度の安心感が21であり、低い傾向にあった。また、チャレンジ精神が33であり、高い傾向であった。指導終了時のGSESC-Rの得点は63であり、相対的に高い傾向であった。また、安心感が31、チャレンジ精神が32であり、両下位尺度共に共に高い傾向であった。指導の回数を重ねるごとに、作文を提示してから書き始めるまでの時間が短くなり、作文への取り組みがスムーズになってきた。

IV. 考察

本研究の目的は、行動化及び身体化によって不安を解決しようとしていたASD児1名を対象に、過去の体験やそれに伴った感情を言語化させ、整理しながら作文が書けるように配慮した指導が彼女の不安を軽減させるという仮説を検証することであった。

1. 作文指導の成果

A児は、作文を書く前に何をするのか、本文はまず何から書き始めるのか見通しを持って取り組むことができるようになった。また、ワークシートから作文執筆までのプロセスを伝えると、ある程度は自分自身で考えて書くことができるようになった。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2013)は、「いつ」「どこで」「だれが」などの質問形式にしたアウトラインメモに基づくことで、順序だった作文を構成しやすくなることを述べている。本研究においては、作文を書く前に整理したように、先行研究(独立行政法人北率特別支援教育総合研究所、2013)以上の細分化したステップを設定して指導したことが功を奏したと考えられる。とりわけ、最初のステップである作文のテーマに関する会話を通して、話した内容が指導者に伝わったという安心感がその後の作文執筆の意欲を高めたと考える。また、細分化したワークシートを活用することで、作文の書き始めや中心となる内容を本人なりに整理できたと考える。それらの結果、A児はワークシートに記入する内容が指導開始当初は単語を書くのみであったが、第5回指導以降は文を書くことができるようになったものと考えられる。

また、指導の後半からは、母親から作文として書かせようとする内容について、事前に確認しておくように心がけていた。そうすることで、ワークシートの設問をより一層具体的で作文が書きやすいものにすることができていた。一方で、母親の主観とA児の感想や考えとが必ずしも一致するわけではなく、指導の際に事前には予想していなかった会話内容が見受けられることもあった。しかし、そ

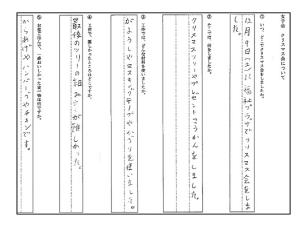


Fig.9 第6回目指導のワークシート

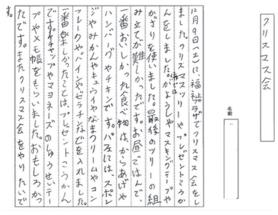


Fig.10 第6回指導の作文

Table 1 作文指導前後におけるA児の自己効力感の程度

	指導前	指導後
自己効力感	54 (平均)	63(やや高い)
(安心感)	21(やや低い)	31(やや高い)
(チャレンジ精神)	33 (やや高い)	32(やや高い)

質問紙はGSESC-R(児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版)、

(安心感)、(チャレンジ精神)は下位尺度、得点右側の()は標準化データに基づく想定的評価を示す。

こで母親からの情報を押し付けるのではなく、A児の感想や考え、印象に残ったことを表現できるように配慮した。A児は第6回指導の際には会話やワークシートを経て考えを整理したうえで、さらに作文ではそれ以外の内容も書くことができていた。このように、A児が主体的に作文を構成することができるようになった。さらに、作文に書いた体験に伴う感情も散見されるようになった。指導開始時は、「楽しかった」しか感情を含めて作文を書くことができていなかったため、体験に対して抱いた感情の選択肢を提示した。そうすることで、「楽しかった」以外に「大変だった」「疲れた」「難しかった」「おもしろかった」などの感情も表現することができたのではないかと考える。今後は、支援を徐々に減らし、「はじめ」「なか」「おわり」の段落分けをしたり、自分自身で体験に応じた感情を入れたりしながら作文を書けるように、本人が自立して作文に取り組むための指導を行う必要があると考える。また、作文の中では、単語の綴り間違いが見られることや、文をつなげる言葉が抜けてしまうときもあったので、作文を書く過程で身に付ける必要があると感じた。

2. 不安を軽減させる副次的効果

A児は、指導開始当初、GSESC-Rの安心感の下位尺度得点が低い傾向にあり、不安の高さが窺われた。しかし、作文指導終了後には安心感の下位尺度得点が高まり、不安が軽減された可能性が示された。指導者との会話やワークシートの活用によって、A児が自身の体験やそれに伴う感情を言語化できる場が増えたため、作文を書くことに抵抗がなくなっていったのではないかと考える。また、言語化することで、相手に何を伝えたいかという漠然とした不安が明確になってきたため、不安が薄れた可能性があると考える。このように、本研究は、不安を軽減する方略として言語化が有効であるという知見(笠原、1981; 濱田ら、2015)を支持し、作文の指導にも適用可能であるという知見を新たに加えた。作文を書く前に指導者と会話することで、これから書く内容を相手に知ってもらえたという安心感を持って作文に臨めていたと考える。作文に対する不安が軽減されたと考えられる。

保護者から、A児が学校に来た実習生にお礼の手紙を書いたときに、自分なりに箇条書きで書きたいことをメモし、そのメモを基に手紙を書いていたという報告を受けた。大学での作文指導の時間のみでなく、日常生活まで般化していた。『やってみたいけど大丈夫かな』という不安な気持ちが、作文指導を通して、『やってみよう』というチャレンジ精神や自信につながったものと考える。福井ら(2008)は、目の前にある課題に取り組む前に『できる』と感じる自己効力感の因子構造は、チャレンジ精神と不安の2因子であることを明らかにしている。つまり、自己効力感を高めるためには、チャレンジする気持ちを高めるだけでなく、子ども自身の不安を軽減し、安心感を高める必要がある。本研究に参加したA児は、作文指導を通して安心感を高めたことが、保護者が報告されたエピソードにつながったものと考えられる。

3. 本研究の意義

本研究は、軽度の知的障害を伴うASD児1名を対象に作文指導を行い、副次的に不安を軽減させる可能性を示した。特別支援学校(知的障害)高等部に在籍する生徒の約半数が精神及び行動上の問題を抱えているが(小畑・武田、2017)、このような二次障害の多くは、適切な教育的対応を受けることで予防できる(武田、2017)。それは、特別支援学校における適切な支援を受けることで、症状が改善した報告(鈴木ら、2008)のような自立活動を前提とした教育活動に限らず、作文指導という教科学習においても適用可能であることを示唆した。また、本実践研究は大学の授業の一環として取り組まれたものである(渡邉ら、2016; 2017)。研究参加者の実態を十分に把握したうえで、二次障

害への対応や予防という研究参加者の心の健康を大切にしながら学習活動を展開すれば、一大学生であっても指導できることが示唆された。今後も、発達障害児の二次障害や心の健康に配慮した実践研究の蓄積と発信が求められるだろう。

付記

本研究は、くらしき作陽大学子ども教育学部平成29年度卒業研究論文 ASD児への作文指導を通した不安軽減(著者 澤田史香)に第二著者が加筆・修正を加えたものである。本研究は、A児及びそのご家族のご理解・ご協力によって、貴重な教育実践研究の成果を取りまとめることができました。また、ぼちぼちの運営に尽力いただいた先生方、特別支援教育ラボで活動されてきた全ての学生の協力によって、本研究を実施することができました。この場を借りて、皆様に心から謝意を表します。

文献

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders,* 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Ando, H. & Yoshimura, I. (1979) Effect of age on communication skill levels and prevalence of maladaptive behavior in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 83-93.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007) Atypical behavior in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 145 162.
- 福井至・飯島政範・小山繭子・中山ひとみ・小田美穂子・嶋田洋徳・板野雄二 (2008) 児童用一般性 セルフ・エフィカシー尺度改訂版 (GSESC-R) の作成. 日本行動療法学会第34回大会発表論文集, 240-241.
- 濱田香澄・岡崎愼治・瀬戸口裕二 (2015) 自閉症スペクトラム児の不安に対する指導支援—鉄道路線 図による不安の可視化—. 名寄市立大学紀要, 9, 61-68.
- 井伊智子・林恵津子・廣瀬由美子・東條吉邦(2003) 高機能自閉症スペクトラム・スクリーニング質問紙(ASSQ)について―自閉症とADHDの子どもたちへの教育支援とアセスメント. 国立特殊教育総合研究所, 39-45.
- 伊藤大幸・松本かおり・髙柳伸哉・原田新・大嶽さと子・望月直人・中島俊思・野田航・田中善大・ 辻井正次(2014) ASSQ 日本語版の心理測定学的特性の検証と短縮版の開発. 心理学研究, 85, 304-312.
- 小畑伸五・武田鉄郎 (2017) 知的障害特別支援学校高等部の軽度知的障害教育課程を履修する生徒の情緒および行動上の課題に関する研究. 特殊教育学研究. 55, 85-94.
- 笠原嘉(1981) 不安の病理. 岩波新書.
- 国立特別支援教育総合研究所(2010)知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に 在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究. 平成21年度研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所(2013)改訂新版LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド. 東洋館出版社,pp18-19.
- 黒田美保・稲田尚子・内山登紀夫 (2013) SCQ日本語版マニュアル. 金子書房.
- Nagai, Y., Hinobayashi, T., & Kanazawa, T. (2017) Influence of early social-communication behaviors on maladaptive behaviors in children with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Journal of Special Education Research*, 6, 1–9.
- 大橋佳子・平沢富美子 (1982) 自閉症児童における作文指導能力の発達―日記文および詩を中心に―. 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 31, 147-164.
- 大久保賢一・深川麻衣・安達潤(2009)共同問題解決に焦点を当てた広汎性発達障害児への作文指導

- の試み. 北海道教育大学紀要(教育科学編). 60(1). 179-189.
- 斎藤万比古(2009)発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 学研教育出版.
- 鈴木滋夫・武田鉄郎・金子健(2008)全国の特別支援学校<病弱>における適応障害を有するLD・ADHD等生徒の実態と支援に関する調査研究.特殊教育学研究,46,39-48.
- 武田鉄郎(2017)発達障害の子どもの「できる」を増やす提案・交渉型アプローチ、学研プラス、
- 辻井正次・村上隆・黒田美保・伊藤大幸・萩原拓・染木史緒(2014)日本版Vineland-Ⅱ適応行動尺度マニュアル. 日本文化科学社.
- 渡邉亮太・橋本正巳・永井祐也・銀屋伸之・松田真正 (2017) 地域貢献を通した特別支援教育を学ぶ 学生の実践力向上の試みⅡ─授業と実践活動を連動させた取り組みによる学生の「子ども理解」「保護者理解」の深まり一. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 50, 181-186.
- 渡邉亮太・橋本正巳・中塚志麻・銀屋伸之・松田真正 (2016) 地域貢献を通した特別支援教育を学ぶ 学生の実践力向上の試み. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 49, 139-144.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009) Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29, 216 229.