

知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する 報告スキルの指導

Teaching a Child with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities to Account Skills

久保田将平¹・永井祐也²・橋本正巳³
Shohei KUBOTA・Yuuya NAGAI・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study reported the teaching a child with autism spectrum disorders and intellectual disabilities to the way of both sentence composition and appropriate speech. A participant spoke very quiet during talking and was away from his desk during learning. It was presumed that his background was easy to understand and organize by transmitting multiple pieces of information in small quantities and utilizing visual information. Based on his background, we taught him with the consideration to visual information and how to give instructions. Results showed that he could compose three-word sentences and report in a way that his mother could easily hear. In addition to, he almost never left from the desk.

Keywords: 自閉スペクトラム症 報告スキル 文構成

I はじめに

自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorders; 以下, ASD) とは、社会コミュニケーションおよび対人相互性反応の障害、興味の限局と常同的・反復的行動を主徴とし、乳幼児期に発現する精神発達障害である (APA, 2013)。この障害は知的障害を伴う領域から、知的障害を伴わず言語に遅れない領域まで共通して現れ、それぞれの境界が明確でない連続体として考えられている (Wing, 2000)。ASDは社会性やコミュニケーションの障害によって特徴づけられるように、ASD児・者本人が自らの意思を十分に表現しないことも多い。自らの意思を表現しないことで影響を受ける可能性があるものの1つとして、労働が挙げられる。沼崎 (2017) は、ASD者が自ら相談できない、同僚らの理解不足等の理由から、職場での問題解決に至らないというケースが多いことを報告している。このように、ASD児が将来、社会生活に適応するためには、コミュニケーションスキルの向上が不可欠である。

2006年に国連総会において、障害者の権利に関する条約が採択され、我が国も2014年に批准している。この条約の中には、学校教育に関して、障害のある者となない者が共に学ぶ仕組みを構築すること (インクルーシブ教育) が明記されており、我が国ではインクルーシブ教育システムの構築を目指している。障害者の権利に関する条約の中にインクルーシブ教育を実現させるためには、合理的配慮が必要であると明記されている。合理的配慮とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。我が国の合理的配慮は、障害者差別解消法によって、障害者本人が社会的障壁を除去する旨の意思表示があった場合に実施することが求められている。しかし、上述したようにASD児・者は意思表示することに困難があり、合理的配慮を十分に享受することが難しい。学校現

¹ 新居浜市立高津小学校 Takatsu Elementary School in Niihama City

² 大阪大学大学院人間科学研究科 Graduate School of Human Science, Osaka University

³ くらしき作陽大学子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

場では本人の教育的ニーズに最も的確に応える配慮や支援を行うことが求められており、ASD児本人の意思表示がなくても、教育を受ける上での種々の配慮がなされる。しかし、社会に出る際に合理的配慮を受けるためには意思表示スキルを獲得しておく必要があるため、学校現場では、社会に出るまでの長期的な支援目標として、意思表示スキルの獲得を目指すことが現代社会におけるASD児の適応に直結する。しかし、自分自身の困難を他者に伝えられるようになることを直近の目標に設定するのは、本人の実態やASDの障害特性を踏まえると現実的ではないことも多い。

社会的障壁を除去する旨の意思表示ができるようになる前段階には、自分自身の経験等を他者に報告するスキル（以下、報告スキル）があると考えられる。本研究に参加したASD児は、自分の気持ちや経験を他者に伝える際に出来事を一語文で話すだけであり、報告としての具体性に欠けていた。また、彼の報告は、小さな声で早口で聞き取れないものであった。さらに、学習場面では離席が目立っていた。この離席は、自分の「わからない」「やりたくない」という気持ちの言葉による意思表示がなされていない。離席等の行動問題が見られるASD児にコミュニケーション手段を獲得させる訓練を行ったところ、行動問題を副次的に減少させることができたという報告がある（e.g., Charlop-Christy, Carpenter, Le, Leblanc, & Kelley, 2002）。言葉による報告スキルの獲得は、彼の離席等の行動問題を減少させ、将来に役立つものと考えられた。

山本（1997）は、ASD児2名が写真や動画、実際の動作について「主語、述語、目的語、動詞」の順番で叙述する書字活動を通して訓練し獲得させた後、報告言語行動を形成した。また、藤井・松岡（2002）はコミュニケーションの指導を行う上で、自分の意思を相手に伝え理解してもらうために、自分がどういう気持ちか、何をわかってほしいかを整理することが大切だと指摘している。鴨頭・永井・橋本（2020）も事前の内容整理がそれに続くコミュニケーションの指導を円滑にさせたことを報告している。自分自身の経験を他者に報告する際には、Who（だれが）、When（いつ）、Where（どこで）、What（なにを）、Why（なぜ）、How（どのように）といった5W1Hを意識し文を構成することが望ましいとされる。このうち、子どもの発達では、Whatが最も早期に獲得され、それに続いてWhoとWhere、さらにその後にはWhenが獲得される（辻井・村上・黒田・伊藤・荻原・染木, 2014）。5W1Hの文構成の指導は段階を追うことが有効であったと報告する実践研究もあるため（坂本・高浜, 2014）、対象児の言語の発達段階に応じた指導内容を精選することが重要である。

本研究に参加したASD児の伝える方法は、小さな声で早口に話すために相手が聞き取れないことが課題であった。そのため、適度な声の大きさや速さで報告できるようになることを目指すこととした。行動を支援する際には、当該行動の背景を理解し、学び方に応じた支援を考える必要がある（橋本, 2012; 2014）。小さな声で早口に話してしまう背景には、話し方という具体的に見えないものをイメージすることに困難さがあること（イメージ化）、どれくらいの声量・速さで話せばいいのか理解することに困難さがあること（状況理解）、他者の視点に立って自分の話し方を考えることに困難さがあること（メタ認知）、報告する際に声の大きさに注目すると速さに注目しにくくなること（シングルフォーカス）、他者とコミュニケーションすることに不安を覚えている（成功体験の乏しさ）、大・小や速い・遅い等の関係を十分に理解していない（概念理解）等が考えられる。声の大きさを5段階で表す視覚支援ツールが学校教育の中で用いられることがある。しかし、適度な声の大きさを話すことが困難な背景は一つではなく、対象児の背景に応じた指導・支援を考えることが必要である。そのため、PDCAサイクルに基づいた指導を徹底し、対象児の発達段階や特性といった背景、それに応じた指導方略の設定、教材や関わりの工夫の順に考えていく必要がある。

岩崎（2017）は、コミュニケーションの支援を行う際、知的障害児と指導者との間で信頼関係が構築され、さらに、その関係を基盤として、コミュニケーションの指導・支援を行っていくことが効果的であると述べている。また、藤井・松岡（2002）は知的障害児がコミュニケーションを取りたいという意欲を有しても、機会を設定しないとその能力が発揮できない可能性があることを指摘している。このように、報告内容を整理・文構成する指導と設定された報告機会における指導の両方を行うことが、知的障害を伴うASD児に報告スキルを獲得させるために有効な方法になるだろう。以上を踏まえ、

本研究では、自分の気持ちや経験を他者に話すことが苦手な背景を把握しながら、伝える内容と方法を学習する場、それらを生かす場を設定した一貫した個別学習支援活動が離席の目立っていた知的障害を伴うASD児の報告スキル獲得を促すのかを検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 研究参加者

研究参加者は、くらしき作陽大学特別支援教育ラボにおけるほちほちの活動（橋本・永井・銀屋・渡邊・松田，2019）に参加する男児であった（以下、A児）。年齢はX年4月現在、15歳0か月齢であり、特別支援学校中学部に在籍していた。A児はこの活動に数年に渡り、継続的に参加していた。A児は医師により広汎性発達障害の診断を受けていた。

X年4月時点での実態は、学習時間中に離席が多くみられることが挙げられる。その背景として、興味・関心の幅が狭いことや見通し理解が苦手であることが考えられた。また、人前で発表することが苦手であった。例えば、ほちほちの始まりの会の代表あいさつで参加者の出席をとる時、話す声が小さかったり、速かったりして聞き取りにくかった。その背景として、状況理解の困難さ、メタ認知の苦手さ、成功体験の少なさ、失敗に対する恐れが考えられた。大きな声で話すように伝えると、それに応じられないことや、応じて話速さが速くなることが見られた。この背景として、イメージ化の苦手さ、シングルフォーカスが考えられた。また、普段の会話では、単語レベルでの応答が多く、「〇〇はどうだった？」という問いかけに「たのしかった。」や「つまらなかった。」とだけ返事していた。この背景として、語彙数の乏しさ、わかりやすく伝える順序を整理することの困難さが考えられた。

X年9月に実施した、Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition（以下、WISC-IV）では、全検査IQ（FSIQ）40、言語理解（VCI）45、知覚推理（PRI）51、ワーキングメモリー（WMI）54、処理速度（PSI）50であった。ワーキングメモリー（WMI）54が相対的に高く、言語理解（VCI）と処理速度（PSI）が下限値であり、相対的に低かった。言われた通りに記憶することは相対的に得意であるが、言語指示でルールや課題を変更すると困惑が見られた。WISC-IVの所見には、一度に多くの指示をしてしまうと混乱してしまうため、注目すべき箇所をわかりやすくする必要があると記述されていた。そのため、活動をシンプルにしたり、ルーティン化したりすることが有効である可能性が報告されていた。また、語彙が乏しく、イメージ化することが苦手なため、指示内容を理解できなくなっていると考えられた。そのため、視覚支援（スケジュールボード等）を用いて情報を保障することが必要であると考えられた。

A児と支援者は、X-3年から継続して、くらしき作陽大学特別支援教育ラボにおけるほちほちの活動、及び、余暇支援サークル「ピークル」（橋本ら，2019）に参加しており、周囲が口をそろえて認めるほど、A児と指導者との間には良好な信頼関係が築かれていた。

2. 支援内容

学習支援の期間は、X年4月～X年12月の間に月1回の頻度で、計7回行った。1回のほちほちは、始まりの会（10分）、個別学習支援（30分）、集団遊び（30分）、おやつ（20分）、終わりの会（10分）で構成されており、本研究では個別学習支援におけるA児への実践を取り上げることとした。ほちほちの活動には9名の知的障害・発達障害のある児童生徒が参加しており、1つの教室内でパーティション等を用いて区切った学習スペースで個別学習支援が行われた。

（1）長期目標：「指導者と共に構成した文をもとに、他者に「どこで、だれが、何をした」ことを伝えられるようになる。」を長期目標として設定した。

A児は本研究開始時点で特別支援学校中学部3年生であった。これから、社会に出ていくにあたって、自分の伝えたいことを言葉で表現すること、他者の聞き取りやすさを考えながら話すことが求められる。そこで、筋道を立てて話ができるように文の構成方法を理解すること、他者が聞き取りやす

い声の大きさや速さで話すことができるようになることを目標に指導していきたく考えた。

(2) 指導の方向性：指導の方向性を学習に向かう姿勢と学習内容の2つの側面から考えた。

学習に向かう姿勢としては、A児の頻繁な離席が気がかりであった。その背景としては、言語指示からイメージすることの困難さ、学習活動への見通しのもちにくさが考えられた。そこで、学習活動に対する見通し理解ができるように、活動の初めにスケジュールボードを用いて、活動内容を視覚的に提示した。また、A児は物事をルーティン化することにより、見通しをもつことができるため、活動の流れを宿題の答え合わせ、文構成の理解に関する学習、学習内容の保護者への報告（設定されたA児の報告機会）の順で固定した。宿題の出し方は、成功体験を多く積み重ねることを目的とし、ぼちぼちの学習活動で取り組んだ内容等、A児が解けると指導者が判断したものを選定した。分量も学校教育や家庭生活に支障が出ない程度とした。宿題の答え合わせは、学習活動に入るきっかけ作りとして行った。宿題を毎回課し、その答え合わせから入ることで、「ぼちぼちに來たらまず答え合わせ」とA児自身が見通しをもつことができると考えた。また、宿題の答え合わせで丸がたくさん付くことで、学習に向かう姿勢を整え、活動に入りやすくするための意欲を高め、離席を減らす工夫になると考えた。

学習内容は、まず、話す内容を文構成する学習を行った。イラストや写真を提示し、それに描かれた人がどこで何をしているのかを一文で構成することに取り組んだ。支援の後半では、A児のシングルフォーカスになりやすい背景を踏まえ、1枚のプリントにつき1つのイラストとそのイラストについて一文を構成する欄を設けるように工夫した。コミュニケーションの指導は機会を設定しないとその能力を発揮できないことから（藤井・松岡，2002）、文構成の学習後、報告する機会を設け、経験を積むことができるようにした。報告する相手は、信頼関係ができていた母親とした。母親への報告は、A児がその日学習した内容を事前に一文にまとめ、母親が待機している部屋に移動して行った。A児は、他者の視点に立って話すことに困難があり、話す際に声が小さかったり、速く話してしまったりしていた。そこで、学習支援の後半では、声の大きさ・速さを視覚的に示すボードを用いて、A児の話し方を指導者がどのように感じているのかを伝え、A児が相手の聞き取りやすい話し方を捉えられるようにした。また、指導者以外の視点を取り入れるために、母親がA児の報告に対する評価・コメントを行うようにした。

3. 評価方法

教材として使用したプリントとそれに対するA児の回答や支援者が作成した実践記録を整理して、指導の経過を質的に記述した。また、A児の報告に対する母親の評価・コメントを記録・整理した。

4. 倫理的配慮

倫理的配慮として、本研究を実施するにあたり、A児の保護者に、研究の趣旨並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。

Ⅲ. 結果

1. 指導の経過

(1) 第1回目（X年4月）：昨年度まで、A児は学習中に離席が多く見られた。その背景として、学習の見通しが持てないことが考えられた。そこで、今年度は学習に向かうための工夫として、学習中の見通しが持てるように環境を設定した。A児は視覚優位であるため、図1のように学習の見通しを視覚的に理解できるようにした。また、次の学習に移るときに、空白の時間をなくすため、スタンプを押してもらった作業を加え、離席する機会を減らすようにした。見通しをもたせる表やスタンプを押す工夫を行ったことによって、離席はみられなかった。

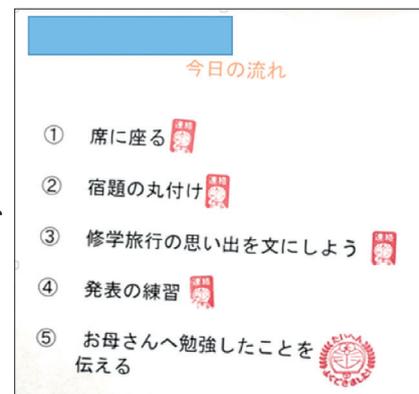


図1 学習の流れを視覚的に提示したプリント

伝える内容を考える文構成の学習では、A児は写真やイラストを見ながら、主語（だれが）と述語（どうした）で構成した一文をプリントに書いた。例えば「男の子がたんぼぼをふいている。」「ぼくがスタンプをもっている。」などを書くことができていた。

伝える方法を考える学習は、プリントに今日学習した内容を書いた。その後、プリントを読みながら、母親に報告した。初めての活動であったため、見通しがもてず、行く前に「緊張する。」「他にすることがある。」等、報告を渋る発言が見られた。しかし、報告を終えたら、見通しの表にスタンプを押せることを告げると取り組むことができた。実際に母親に報告する際は、声が小さかったり、スピードが速かったりして聞き取りにくかった。

（2）第2回目（X年5月）：学習に向かうための工夫として、学習に入るきっかけ作りとなる宿題を取り入れた。宿題を取り入れた理由は、A児が見通しをもって学習活動に取り組むやすくするためである。最初の学習活動は、一貫して宿題の丸付けとすることで見通しをもつことができると考えた。その結果、A児はスムーズに着席し、学習活動に取り組むことができた。また、A児の母親からも前回の活動が終わったその日の夜に、宿題をすべて終えていたとの報告を受けた。宿題に対して非常に前向きな姿勢が見られた。

伝える内容を考える学習は、前回の「だれが」「何をした」に加え、「どこで」についても書くようにした。初めは、「どこ」の部分を探す際、戸惑っている様子が伺えた。そこで、指導者が「どこは場所のことだよ。」と口頭で伝えると理解できたようで一文を構成することができていた。また、文を作る題材として提示した写真は、1回目の活動と同じものを用いた。それは、新たに場所を考えることが加わることで、A児の文構成に変化がみられるか確認するためであった。A児はすぐには場所に注目して考えることができておらず、指導者の言葉かけが必要であった。

伝える方法を考える学習は、前回と同じプリントに今日学習した内容を書いた。そして、原稿を読みながら、母親に報告を行った。前回の母親の評価を振り返り、「大きな声」、「ゆっくりと」話すことの2点をA児のわかりやすい話し方のポイントとして整理し、口頭による確認とワークシートへのメモによる視覚提示を行った。その結果、A児は「次回もがんばります。」と報告した際にのみ、大きな声、かつ、聞き取りやすい速さで母親に話すことができていた。

（3）第3回目（X年6月）：伝える内容を考える学習は「だれが」「どこで」「いつ」の分別がついているかをチェックする問題と視覚的教材を用いて「いつ」「どこで」「だれが」「なにをした」という一文を書く学習を行った。「いつ」を理解できているかは定かではなかったため、「だれが」「どこで」「いつ」を確かめる問題はイラストを見ながら、「だれがいますか?」「どこですか?」「いつですか?」を一問一答方式で行った。1問目は戸惑った様子だったので、「だれは人だよ。」「どこは場所だよ。」など、指導者が口頭でヒントを出すと、正しく回答することができた。しかし、「いつ」と尋ねると、正しく回答することができなかった。A児は、「今日」という表現を用いることはできるが、時間の概念や時計の理解が曖昧なため、困難であったと考えられる。そこで、文構成の学習は「いつ」のことかを考えずに、「どこで」「だれが」「何をした」の文を構成することにした。今回から、文の構造が視覚的に理解しやすくなるように、単語が書かれたセンテンスカードをホワイトボード上で助詞のみを書いた枠に貼り付けて構成できる教材を用いるようにした。この教材を用いた背景は具体的操作がある方がA児の集中が維持されやすくなるからであった。また、いきなり文を書くのではなく、視覚的にイメージできるようにしたことで、A児は前回よりも文が書きやすくなっていた。

伝える方法を考える学習では、母親に報告する前に、指導者と報告の練習を行った。前回の反省点であった声の大きさは、声の大きさを視覚的に表す提示教材を用いて、A児の声の大きさを指導者が視覚化することで、声の大きさに改善がみられた。しかし、話す速さは変化しなかった。報告に行く際は、やや渋りは見られたが、スケジュールを見て「次は報告だ。」とつぶやいていた。この発言から、流れが浸透しつつあることが確認できた。

（4）第4回目（X年9月）：伝える内容を考える学習は、A児がより一層理解しやすいように、学習の進め方において活動がシンプルになるよう留意した。その理由は、X年9月に行ったWISC-IV

の検査から、「一度に多くの指示をしてしまうと混乱してしまうため、注目すべき箇所をわかりやすくする必要はある。そのため、活動をシンプルにしたり、ルーティン化したりすることが有効であると考えられる。また、語彙が乏しく、イメージすることが苦手なため、指示内容を理解できなくなっていると考えられた。そのため、視覚支援（スケジュールボード等）を用いて情報を保障することが必要であると考えられる。」という所見が得られたためである。これまでの文構成の学習では、イラストや写真の中から必要な情報を抜き出し、さらに、別のプリントに一文を書くという注目すべき箇所が複数になっていた。そこで、図2のようにプリントの注目してほしいところを分かりやすく示すために、プリント1枚に1つのイラストと文を書く枠を設ける改良を行った。1枚目は少し戸惑った様子であったが、指導者が書き方やイラストの見方のヒントを出すと、2枚目以降は、自立して取り組むことができた。

伝える方法を考える学習では、母親に報告する前に、指導者と報告の方法をロールプレイする回数を増やした。前回までは2～3回しかしなかったのに対し、今回は10回以上行った。前回の、話す速さに改善が見られなかったという反省点を踏まえて、図3のように、声の大きさを視覚的に表す提示教材を改良し、話す速さも視覚的に表すようにした。練習の方法は、図3の視覚支援グッズを用いて、声の大きさ、次にスピード、最後は両方合わせて練習するというように、スモールステップで行った。その結果、母親から「声の大きさ、速さ共に、今までで一番よかった」と褒められていた。このように、A児は、報告の方法を事前の練習で声の大きさ、話す速さという2つの要素をそれぞれ注目させ、その後統合させたことで体験的に理解し、本番の母親への報告も改善された。

(5) 第5回目(X年10月)：伝える方法を考える学習は、A児が聞き取りやすい声の大きさ、速さを指導者が判定することで、他者の視点に立った報告方法の理解を深めることができた。まず、指導者が聞き取りやすい話し方と聞き取りにくい話し方を大袈裟に再現し、A児は図3のボードを用いながら、どちらが聞き取りやすかったかを判定した。まず、聞き取りやすい声の大きさと小さくて聞こえにくい声の大きさを話し、A児は聞き取りやすい声の大きさを選ぶことができた。次に、適度な速さの聞き取りやすい話し方と速くて聞き取りづらい話し方で話し、A児は適度な速さの聞き取りやすい話し方を選ぶことができた。そして、A児にも聞き取りやすい声の大きさ、適度な速さで話すように求め、毎回の話し方に対して図3のボードを用いながら指導者の受け止め方を視覚的に伝えられるようにした。指導者が聞き取りやすいと感じるまで練習を重ねた。その結果、練習も母親への報告の際も前回より大きな声で、聴きとりやすい速さで話すことができた。

(6) 第6回目(X年11月)：今回A児から、「宿題をもっと増やしてほしい。」と申し出があった。学習に関しての自分の願望を言葉に出して、指導者に伝えられたことは、今回が初めてであった。

伝える内容を考える学習は、実体験を基に学習を進めていくと意欲が増し、集中しやすくなるということからA児の修学旅行についての思い出を文にするという内容にした。学習活動の流れも定着し、

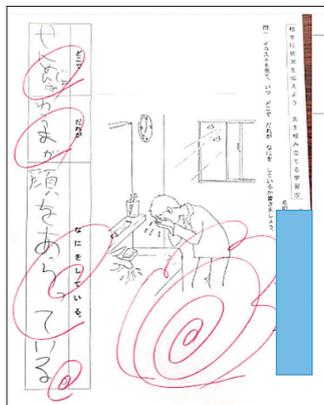


図2 第4回目における文構成の学習プリント
プリント1枚にイラスト1つと文を書く枠を設けた。



図3 声の大きさを視覚的に表す提示教材
声の速さも視覚的に提示できるように工夫した。

表1 A児が母親に報告するために構成した文

指導回	今日勉強したこと
第1回目 (X年4月)	ぼくは文章を作るべんきょうをしました。
第2回目 (X年5月)	ぼくはさくよう大学でイラストを見て文を作るべんきょうをしました。
第3回目 (X年6月)	ぼくはへやでだれいつクイズで文を作るべんきょうをしました。
第4回目 (X年9月)	ボードを使って絵を見て文を作るべんきょうをしました。
第5回目 (X年10月)	ぼくは、しゅうがく旅行の思い出を文にしようのべんきょうをしました。
第6回目 (X年11月)	ぼくは、ピークルの思い出を文にしようのべんきょうをしました。
第7回目 (X年12月)	ぼくは、学芸会、職場体験の思い出を文にしようをしました。

原文をそのまま表記している。

表2 A児の報告に対する母親からの評価・コメント

指導回	母親からの評価・コメント
第1回目 (X年4月)	もう少し、大きな声で話してくれるとうれしいです。次もがんばってください。
第2回目 (X年5月)	今日は「次回もがんばります。」がはっきりと聞こえました。次は①今日した勉強のところを大きな声でいみましょう。
第3回目 (X年6月)	今日は話している内容が、きちんと聞こえました。ゆっくり、大きな声で口を動かして話すとい声ができますよ。
第4回目 (X年9月)	今日は少し声が大きく聞こえました。顔の筋肉をたくさん使って口を大きくあけて、声を出すといいですよ。
第5回目 (X年10月)	今日はすらすらと発表ができました。次からも上手に大きな声で発表しましょう。
第6回目 (X年11月)	周りの声が大きいときは、もう少し大きな声で話せると花マルです。
第7回目 (X年12月)	今年のなかで一番よかった。今日はいつもより大きな声ではっきりと話すことができていて良かったです。普段から大きな声で言えるともっといいですね。

適度な声の大きさ・速さで母親に報告することができた。

(7) 第7回目 (X年12月) : いつもはプリントを3枚渡していたが、今回は4枚のプリントを宿題とした。今回の宿題は、家族の力を借りず、自力で取り組んだとA児からもA児の母親からも報告を受けた。

伝える内容を考える学習は、学芸会と職場体験についての文を書いた。伝える方法を考える学習の結果、声の大きさ・速さともに聞き取りやすく報告することができていた。

2. 報告を受けた母親の評価

第1回目から第7回目までの母親に報告するために構成した文を表1に示す。A児は、構成した文を読み上げる報告の後に、母親へ報告した後、母親から評価・コメントを受けた。第1回目から第7回目までの母親からの評価・コメントを表2に示す。

IV. 考察

本研究の目的は、対象児の背景となる特性を把握しながら、伝える内容と方法を学習する場、それらを生かす場を設定した一貫した個別学習支援活動が離席の目立っていた知的障害を伴うASD児の報告スキル獲得を促すのかを検討することであった。

1. 伝える内容についての指導

A児は、文構成の学習を通して、「どこで、だれが、何をした」という三語文が書けるようになった。X年4月から文構成の学習を始め、7回の活動に渡って学習に取り組んだ。4月は「だれが、何をした」という文構成の学習であったが、12月には「どこで」という情報も加えた三語文が書けるようになった。日常の会話が単語のみであることが多かったA児には「どこで」という情報をイラストから見出すことが難しかった。A児は、複数の情報や聴覚情報を処理することが苦手であるという背景があったため、この背景に対し、今注目すべき対象を具体的に伝えたり、今注目すべき対象のみを視覚的に提示したプリント教材を用いたりするようにした。これらにより、取り組むべき学習内容が明確になり、理解を深めることができたと考える。

今回の指導では、6月に「いつ」を加えることを試みたが、まだ十分に理解できていなかった。辻井ら（2014）によると、「どこ」を用いた疑問文よりも「いつ」を用いた疑問文の方が適応行動として後に現れる。A児は「どこで」を理解しているが、「いつ」を十分に理解できていなかったことは、辻井ら（2014）の結果を支持する。坂本・高浜（2014）は、5W1Hの文構成の指導は段階を追うことが有効であったと報告している。指導期間・回数が限られていたため、本研究の実践では「指導者と共に文章を整理し、他者に「どこで、だれが、何をした」ことを伝えられるようになる。」と長期目標を絞った内容で設定し、指導することにした。このように、限られた期間の中で学習効果を高めるために、A児の実態とその背景を踏まえて、学習内容を精選することも有効であったと考える。

2. 伝える方法についての指導

A児の母親への報告は、学習支援の後半には、適度な声の大きさ、聞き取りやすい速さで伝えられるように改善された。また、報告を受けた母親による評価は、改善点を述べることから、肯定的なものに変化していった。学習支援開始前のA児は人前で発表することが苦手であるという実態があった。著者らはその背景として、話したい内容を自ら整理することに困難さがあるためと想定した。本研究実践では、報告の機会の前に文構成の学習を行ったことによって、何を伝えるのかが明確になり、A児が自信をもって報告できるようになったと考えられる。これは、コミュニケーションの指導を円滑にさせるために事前に話す内容を整理することが重要だと主張した先行研究（鴨頭ら, 2020; 藤井・松岡, 2002）を支持する。また、母親への報告の機会の前に、指導者との練習の機会を設けたことも有効であったと考える。さらに、声の大きさ、聞き取りやすい速さの指導には、A児の視覚優位で複数の情報を小出しにする方が理解しやすいという背景に応じた声の大きさ・速さの視覚支援グッズを用いたことが有効であったと考えられる。この視覚支援グッズは、声の大きさや速さを視覚化し、イメージしやすくすることに加え、1つのボードの上部を声の大きさ表、下部を話す速さ表としており、大きさと速さを別々に考えることができるようになっていた。そのため、単に視覚支援としてうまくいっただけでなく、彼の複数の情報を統合して処理することが苦手という背景に応じて複数の情報を小出しに提示していたことも功を奏した要因であると考えられる。また、実際に母親に報告する内容を話しながら、指導者と声の大きさや速さについて意見交換しながら、適度な伝え方の理解を深めることができた。客観的に示すことの難しい伝え方の適度な範囲を学習するためには、お互いに意見交換することも重要な指導になるだろう。

第6回目の学習では、A児が初めて「宿題を増やしてほしい」と申し出た。この申し出は、本研究実践で取り組んだ自分の経験したことを報告するものではなく、自分の思いを相手に伝える報告スキル獲得の芽生えと言えるだろう。これは、合理的配慮を受けながら自立するために、彼自身が意思表

明できるようになることの足掛かりである。今後は、社会的障壁を除去する旨の意思表示ができるようにさらなる学習を進めていくことが期待される。

3. 学習に向かう姿勢の改善

学習支援開始時の課題であったA児の離席は、本研究実践が始まってからほとんどなくなった。その理由として、活動に見通しをもつことができたこと、学習の内容が理解できるものであったことの2点が挙げられるだろう。毎回学習活動で行った見通しをもたせる支援は、年間を通してルーティン化させた活動内容をスケジュールボードで視覚的に提示し、1つ1つの活動を終えるごとにスタンプを押すようにした。これらを行った結果、A児は安心して学習活動に取り組むことができたと考えられる。さらに、A児にとって理解できる学習内容を設定することで、「できた」という成功体験を積むことができ、活動に意欲的に参加する姿勢に繋がったと考える。この2つが上手くいった要因として、A児の社会的動機づけを高めたことがあるのではないだろうか。近年、ASD児の障害を社会的認知や社会コミュニケーションではなく、社会的動機づけによるものとする主張がある (Chevalier, Kohls, Troiani, Brodtkin, & Schultz, 2012)。ASD児への支援においては、支援方法を工夫したり、支援者との良好な関係を構築したりすることがASD児の社会的動機づけを高め、社会コミュニケーション行動を促すために有効である (永井, 2017)。また、コミュニケーションの指導・支援では、対象者と指導者との間で構築された信頼関係を基盤とすることが重要であると指摘されている (岩崎, 2017)。本研究実践では、大学生であった指導者が4年間A児と継続して関わっており、指導開始前から良好な関係を築いていた。この関係を基盤にコミュニケーションの指導・支援を行った結果、指導者と共に学習活動に取り組みたい、指導者や母親に認められるように報告したいという社会的動機づけが高まり、他者と関わりたいことと相反する行動である離席の頻度を副次的に減らすことができたと考えられる。

4. 本研究の意義と限界

本研究は、知的障害を伴うASD児1名を対象とし、報告スキルを獲得するために、伝える方法と内容に着目して背景に応じた指導を行った。その結果、本研究実践が終了するX年12月には、適度な声の大きさや速さで報告できるようになった。また、A児の報告に対する母親の評価も肯定的になった。これらを通して、指導に大切なことは、①対象児の実態・困難さの背景に応じた指導の実施、②対象児と指導者の間に良好な関係を築き、対象児の社会的動機づけを高め、意欲向上に繋げることでありと考える。

本研究の限界として学習支援活動の時間の制約があったことが挙げられる。1年間を通して、1カ月に1回程度の指導が7回であった。指導の回数がより多く確保できれば、「いつ」を含めた文構成の学習に取り組み、報告できるようになったかもしれない。また、学習活動内では、考える機会を与えた際に報告スキルの向上がみられたが、日常の会話に般化させることができていない。本研究実践で学習した思考方法や手立てを定着させ、日常の会話においても自ら活用できるようになることが望まれる。

謝辞

本研究は、くらしき作陽大学子ども教育学部2019年卒業研究論文「知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の報告スキルの獲得－伝える方法と内容に着目して－ (著者 久保田将平)」に加筆、修正を加えたものである。本研究に参加していただいたA児、そのご家族の皆様大変御礼申し上げます。

文献

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M. C., Le, L., Leblanc, L. A., & Kelley, K. (2002) Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism; Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 213–231.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012) The social motivation theory of autism. *Trend in Cognitive Science*, 16, 231–239.
- 藤井薫・松岡秀子 (2002) 知的障害者への就労支援—コミュニケーション・スキルトレーニングの観点から—。発達人間学論叢, 5, 75–83.
- 橋本正巳 (2012) 気になる子どもの支援ハンドブック。社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。
- 橋本正巳 (2014) 気になる子どもの支援ハンドブックⅡ—マルチアレンジングサポートのすすめ—。社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。
- 橋本正巳, 永井祐也, 銀屋伸之, 渡邊亮太, 松田真正 (2019) 実践的指導力を高める特別支援学校教員養成課程の在り方—特別支援教育ラボの教育実践・地域貢献・学術研究の三位一体化—。くらしき作陽大学作陽音楽短期大学研究紀要, 51(2), 141–153.
- 岩崎季路 (2017) 知的障害者のキャリア教育の在り方の検討—就労支援移行事業所における一事例を通して—。生活科学研究, 39, 163–171.
- 鴨頭日向子・永井祐也・橋本正巳 (2020) 思春期の自閉スペクトラム症児に対する双方向的な会話の指導—事前の会話内容整理と社会的動機づけに着目して—。くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要, 53(1), 21–31.
- 永井祐也 (2017) 自閉スペクトラム症児の早期社会コミュニケーション行動の発達支援に関する研究。大阪大学大学院人間科学研究科博士論文。
- 沼崎麻子 (2017) 成人ASD 当事者の支援ニーズをいかに就労支援に反映させるか。自閉症スペクトラム研究, 15(1), 5–16.
- 坂本佳菜・高浜浩二 (2014) ADHD児に対する5W1Hに基づいた段階的な作文指導の効果。日本行動分析学会第32回年次大会プログラム・発表論文集, 73.
- 辻井正次・村上隆・黒田美保・伊藤大幸・荻原拓・染木史緒 (2014) 日本版Vineland—Ⅱ適応行動尺度。日本文科学社。
- Wing, L. (2000) Past and feature of research for Asperger syndrome. In. Klin, A., Volkmar, F. R. & Sparrow, S. S. (Eds.), *Asperger syndrome*, New York: Guilford Press. pp. 418–432.
- 山本淳一 (1997) 自閉症児における報告言語行動 (タクト) の機能化と般化に及ぼす条件。特殊教育研究, 35, 11–22.