

# 知的障害を伴うASD児に対する言語表現スキルの獲得を 目指した指導に関する事例的検討

## A Case Study on Enhancing Language Expression Skills in Children with Autistic Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities

瀬戸山 悠<sup>1</sup>・片平 空<sup>2</sup>・橋本 正巳<sup>3</sup>  
Yu SETOYAMA・Sora KATAHIRA・Masami HASHIMOTO

### Abstract

This study explores effective teaching methods for children with autistic spectrum disorder accompanied by intellectual disabilities, focusing on improving their ability to create coherent and understandable sentences, considering the difficulties they face in communication. In addition, we examined methods to facilitate communication of their experiences in an easy-to-understand manner by using the sentences they construct as guiding cues.

The targeted students sometimes exhibited signs of nervousness when required to talk in front of others, speaking fast and lowering their voices. In addition, while they were able to engage enthusiastically in activities aligned with their interests, they faced difficulties in engaging in activities that didn't pique their interest, or they were not good at, or they did not have a clear idea of what they were going to do. It was assumed that this was due to their lack of confidence and experience of presenting in front of others.

It was observed that organizing their experiences with the aid of concrete objects, such as photographs depicting their experiences, served as cues. In addition, model-based demonstrations by the instructor proved effective in teaching them how to convey their experiences in an easy-to-understand manner. Furthermore, role-playing and teaching through actual experiences were approaches that the subjects found easy to understand.

In the end, the subjects' sense of self-esteem increased, enabling them to confidently engage in the activities.

**Keywords:** Intellectual Disability, Autistic Spectrum Disorder, Language Expression Skills

## I. 問題と目的

知的障害は、アメリカ精神医学会診断統計マニュアル第五版（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition、以下、DSM-5、American Psychiatric Association、2013）において神経発達障害群に分類され、「発達期に発症し、概念的、社会的、および実用的な領域における知的機能と適応機能の両面の欠陥を含む障害である」とされる。継続的な支援がなければ、家庭、学校、職場、および地域社会といった多岐にわたる環境において、コミュニケーション、社会参加、および自立した生活といった複数の日常生活活動における機能を限定するものである。

学校教育における知的障害児とは、学校教育法施行令第22条の3によると、知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のも、又は、知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なものを指

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

2 岡山県立健康の森学園支援学校 Okayama Prefectural Kenko no Mori Gakuen School for Students With Special Needs

3 兵庫大学教育学部 Faculty of Education, Hyogo University

す。知的機能とは、あらゆる知的活動を支える個人の能力のことである。例えば、論理的に考える、計画を立てる、問題を解決する、抽象的事象を考える、他者の考えを把握する等、日常生活に必要な能力全般であり、これらは年齢に伴って発達することから知的発達と呼ばれる。

「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）」（2018）においては、「知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるもの」とされている。ここでいう「知的機能の発達に明らかな遅れ」とは、認知や言語などに関わる精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の児童生徒と比較して平均的水準より有意な遅れが明らかな状態を指し、また、「適応機能の困難性」は、他人との意思の疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態を指す。

学校教育における知的障害児は、必ずしも知的障害という医学的診断を受けているわけではなく、知能検査・発達検査によって知的発達の遅れがみられる幼児児童生徒である。そのため、知的障害といっても、原因はさまざまである。その中で、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorders; ASD）と診断された知的障害児も特別支援学校には一定数在籍している。

ASDは、DSM-5の診断基準によって、以下のように定義される。（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。

Baron-Cohen, Leslie & Frith（1985）がASD児の心の理論の障害を指摘したことで、ASD児の社会性の障害に関する議論が深まった。心の理論とは他者の心を読んだり、他者の心の状態を推測したりする心的能力のことである（Premack & Woodruff, 1978）。石津・井澤（2011）は心の理論が障害されると他者理解に欠けるため、コミュニケーション不全の原因の一つになると示唆している。北村（1988）は、ASD児は、他者に適切にコミュニケーションする術を身に付けていくことに困難さがあると報告しており、また、鶴田（2017）は、まったくしゃべらない、逆にしゃべりすぎる、オウム返しをする、独り言を言う、言葉の意味を文字通りに受け取るなど、起こってくる行動はかなり幅広いが、いずれも何らかのコミュニケーション伝達手段の障害が認められることに触れている。コミュニケーションとは、竹田・里見（1994）によると「ことばあるいは他のさまざまな手段による人間相互の交流と理解のプロセスであり、話し手と聞き手との間に交わされる伝達のプロセスを含むものである」とされている。ASD児のコミュニケーションの困難として長峰・加藤・辻井（2011）は、「場の雰囲気や状況を読み取ることができず、突飛な行動や場にそぐわない言動をしてしまう」ことや「相手の立場に立って考えることが難しいため、相手の嫌がることを平気で言うてしまう」ことを指摘している。橋本（2012）は、発達障害児・者の言語・コミュニケーションについて、「皮肉、比喩、冗談などが通じず、文字通りに理解してしまう」ことや「集団場面で何が起きているのか把握できないように見える」こと、あるいは、「場に合わない言動が見られたり、同じ質問を何回も繰り返す」ことなどが行動特徴として挙げられると述べている。

石山（2010）は、社会生活上の課題について、障害のある人は対人関係の問題から離職、転職を繰り返すことが多く、学校在籍時の早い段階からソーシャルスキルの幅を広げる必要性を指摘している。沼崎（2017）は、職場での困難さについて、自分から相談できない、同僚らの理解不足等の理由から、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。自分の伝えたいことや気持ちを言葉で十分に説明することが難しいから職場でのトラブルを引き起こすことが推測される。このようなトラブルを引き起こさず、社会のなかでよりよく生きていくためにも、ソーシャルスキルが必要になる。

ソーシャルスキルとは、社会生活や対人関係を営んでいくために必要とされる技能である（上野・岡田, 2006）。具体的には、挨拶をする、報告・連絡・相談ができる、相手のことを考えながら振る舞う、学習に向かう姿勢等が含まれる。これらは、社会生活や人との関係を上手に営んでいくためにも必要とされる能力・技能である。その、ソーシャルスキルの指導法として、ソーシャルスキルトレー

ニング (Social Skills Training;以下、SST) が確立されてきている (稲谷・熊谷, 2008)。SSTの目的の基本は、聴くスキル、話すスキル、会話するスキルなどの日常生活における対人的場面や、様々な問題・課題に対処・対応するために必要なスキルの獲得やその能力の向上とされる (橋本, 2016)。国立特別支援教育総合研究所 (2011) は、知的障害を主な対象とした特別支援学校の中学部、高等部段階で育てたい場に応じた言動スキルとして、挨拶、丁寧な言葉遣い、報告・連絡の3点を挙げている。報告を確実にできることは、報告・連絡・相談の基礎的土台として実践している特別支援学校も存在するほどである (松見, 2011)。上記の通り、知的障害を伴うASD児において、将来の就労に備えて、報告スキルを獲得することはキャリア教育において重要な位置づけとなるだろう。藤井・松岡 (2002) はコミュニケーションの指導を行う上で大切なこととして次の2点を示している。1点目は、「自分の言いたいこと・気持ち・意思を相手に自分が伝える、理解してもらう。そのために、自分がどういう気持ちか、何をわかって欲しいかを整理すること」である。2点目は、「相手の言いたいこと、気持ちを理解する。そのために、相手の話を落ち着いてよく聞く。相手の立場になって考えてみる」ことである。これらの両方が出来て、初めてコミュニケーションが成立したと言えることを指摘している。また、岩崎 (2017) は、コミュニケーションの支援を行う際、対象者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。対象者の存在、行動、発言を肯定的に受け止める指導者の関わりによって、コミュニケーションする意欲や自己肯定感が高まり、自発的なコミュニケーションが可能となった (岩崎, 2017)。しかし一方で、藤井ら (2002) はコミュニケーションする意欲を有しても、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。このような指摘も踏まえ本研究では、ソーシャルスキルの1つである報告スキルに着目する。本研究における報告スキルとは、体験したことを他者に伝えるために内容を整理するスキルと声の大きさや速さに着目した他者の立場で聞きやすく話すスキルとして扱うものとする。

本稿は、対象児の背景となる特性を把握しながら、伝える内容を整理して文章を作成する場、伝え方について指導をしていく場を設定した一貫した個別学習支援活動が知的障害を伴うASD児の言語表現スキル獲得を促す効果を検討することを目的とする。

倫理的配慮：保護者には、研究目的、内容、協力は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び、個人情報の保護について、文書と口頭で説明を行い、書面にて同意を得た。また、活動に参加する学生にも同様に研究目的、内容、協力は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び、個人情報の保護について、文書と口頭で説明を行い、書面にて同意を得た。加えて、活動に参加する学生には、活動参加時に、守秘義務の遵守について説明し、誓約書の提出を求めた。本研究は、調査協力者の個人情報を匿名加工することによって、調査協力者が特定されないよう配慮した。

## II. 事例の概要

B大学で行われている実践活動に参加していた特別支援学校高等部に在籍する男子生徒 (研究開始時、17歳) (以下、A) に調査への協力を求めた。活動は、大学の課外活動の一環であり、知的障害・発達障害児の学習支援活動を中心に行うものであった。児童生徒の教育的ニーズを把握し、一人一人の実態に応じた内容を選定して学習活動を展開していた。

Aは、他機関にて知的障害を伴う広汎性発達障害の診断を受けている生徒であった。指導者として、主に大学生が担当し、大学教員が活動への助言を行った。

主訴として、Aは継続的に参加している生徒であったため、X-1年度に行っていた報告スキルを獲得する活動に「引き続き取り組んでほしい」との内容が母親から語られた。

Aは、人前に立つと緊張して早口になったり、声が小さくなったりすることがあった。また、興味関心のあるものに関しては意欲的に取り組んだりすることができる一方で、関心のないものや苦手なこと、見通しが立たないものに関しては、取り組むことが困難であり、離席をしたり、活動の内容と



は直接的に関係のない話題で会話をしようとしたりする様子がみられた。背景には人前で発表することの成功体験の少なさや失敗に対する恐れ、自信の無さが影響しているものと推察された。そのため、「他者に伝える活動を通して報告スキルを身につけるとともに、自信を持ち自己を肯定的に評価する」ことを目標として活動を展開した。

活動は、Aと担当者が1対1で実践を行う個別の形態で行われた。

活動期間は、X年6月～X+1年12月の期間の計8回であった。活動は毎月1回の頻度で行われる予定であったが、新型コロナウイルスの影響を受け活動が開催できないこともあった。また、対面での活動だけではなく、オンラインでの活動も併せて行われた。活動は19時から20時の1時間であった。

### Ⅲ. 事例の経過

X-1年度の活動においては、Aと自分の経験したことを「どこで」「誰が」「何をした」という内容を中心として文章を作成し、他者に分かりやすく伝える文構成の方法を学習する活動を行っていた。その後、保護者にAがその日の活動で取り組んだことや宿題などを報告し、Aの報告に対して保護者が評価を行っていた。

Aの実態把握における背景として、見通し理解、興味の偏り、成功体験の少なさ、状況判断、他者意識、自信の無さの苦手さが挙げられると考えた。

こうしたことを踏まえて、見通し理解の苦手さには、見通しを持てることで集中することができるので、活動のスケジュールを作成し、視覚的に提示することで活動への導入をスムーズにするような工夫を行った。活動内容や流れについて説明をした後に、時間間隔を伴った見通し理解ができるようになることを目指して、時計を見る習慣を獲得できるような支援の工夫を行った。具体的には、デジタル時計を用いて活動項目ごとの終わった時間を読み、ワークシートに記入するようにした。また、視覚的に提示された活動のスケジュールを机に貼ることでいつでも活動の流れを意識し、次に何をすべきなのか気づくことができることに加えて、安心して活動に参加することができるような働きかけを行った。

文章を書く活動では、単語が思いつかない場合には、支援者が用意した単語を記載したカードを用意し、選択肢を提示することでAの気持ちに当てはまるカードを選択するよう配慮して活動に取り組んだ。Aが有している語彙の数が少ないことを踏まえて、語彙数の増加を図るために単語カードを用意し、選択的に提示した。その後、ワークシートに書くことで選んだものの使い方を示した。文章を作る前にインタビューをしてAが体験したことについて話すことで頭の中で整理をしてから文章を作ることができるようにした。このことでその後の報告の活動に整理された状態であることができるようにした。

#### 第1期 アセスメントと関係構築 (#1 (X年6月)～#2 (X年7月))

新型コロナウイルス感染症感染拡大防止対策として双方向型ビデオチャットサービス (ZOOM) を用いて活動を行った。#1では、『最近のAの様子を知る』ことをねらいとして活動を展開したが、直接対面して活動に取り組むことができないという状況において、活動に取り組みやすい環境設定が困難であった。筆者からは、久しぶりに顔を合わせる機会だったので最近どのようなことに興味があるのか、家では何をしているのか、休日の過ごし方、高校生になって変わったことなどを質問したが、注意集中の持続が困難であるという特性と合わさって、活動中に注意が逸れやすいことや見通しが分からないと離席をしたりする様子が見られた。しかし、家にあるおもちゃを持ってきて筆者に紹介したりするなど、かかわりを持つようとする意欲が感じられた。#2では、X年度の活動内容 (見通し) についてプレゼンテーションソフトを用い、画面に提示しながら説明した (図1、2、3)。画面に注目する時間や回数が増えたように感じられた。弟と一緒にキャラクターのシールについて伝えたり、弟の計算ドリルを使って勉強をしていることやスマートフォンの文字入力ができることを伝えたりする様子が見られた。

**今年度の長期目標**

自分の言葉で活動の評価をし、それを伝えることができるようにする。

○長期目標の設定理由  
 昨年度の活動では、学習後、プリントに学習内容とその日の宿題を記入し、保護者に報告していたが、今年度はレベルを上げ、自己評価や学習の振り返りを自分の言葉で伝えることができるように支援したい。この目標は、昨年度の報告スキルを伸ばす活動からつなげつつ、2年後に控えた社会人としての生活に備え、ソーシャルスキルの「報告、連絡、相談」のスキル獲得を目指すことを最終的な課題として設定している。また、本人の言葉で「苦手」「得意」と他人に説明することは、合理的配慮を可能にする重要な点でもある。

図1 Aに提示した長期目標

**短期目標1**

時間の見通しを持つことができる。(時間の管理)

活動のスケジュールを描いて紙に活動開始時間を記入し、活動ごとの終わりの予想時間を書いて、実際どうだったか自分で感じることができるようにする。ただし、本人が振り返りを始める時間は担当者が指定し、報告の時間は十分確保するようにする。

図2 Aに提示した短期目標①

**短期目標2**

できたこと、できなかったことについて書くこと、伝えることができるようになる。(報告スキル)

報告の活動では、まずはその日「できたこと」「できなかったこと」どちらかを選んでもらい、「どこが」と「どうだったか」に分け、ホワイトボードにまとめた後、ワークシートに書いてもらう。ここまですべての発言に頼らず一人で行えるようにする。また、その内容を保護者に報告することができるようになる。

図3 Aに提示した短期目標②

## 第2期 活動の導入期 (#3 (X年11月) ~ #4 (X+1年6月))

新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により活動の実施が困難であった。そのため、安定的な活動が出来ず、頻度にばらつきが生じた。

#3は、新型コロナウイルス感染症の影響によりオンラインでの活動が続いていたため、X年度において最初の対面での学習支援活動であった。活動内容は、筆者が準備したB支援学校(Aが在籍する学校)の写真やイラストを見ながら「いつ、どこで、何をした。」の項目に当てはまるものを自由に書いていくものであった(図4)。筆者が心掛けたこととして、Aが自らの考えを整理することができるように十分に追質問を行うことであった。筆者が質問内容に即して「誰と?」「どのくらい?」「いくつ?」「何時間?」等の質問をすることによってAの回答が具体化されていった。具体化された回答はその後枠外に「書いとくね」と言ったうえで書き足す様子が認められた。

活動の最後には、「今日したこと」、「どんなことを頑張ったのか」をAが保護者に伝える活動に取り組んだ。Aは緊張をすると声が小さくなり、早口になる傾向があるため、Aの隣で筆者が声の物差しと話す速さの物差しを用いて支援を行った。その結果、X-1年度と比較して大きな声で伝わりやすい速さで話すことができていた。途中で語尾が小さくなることもあったが、読み直すことで聞きやすい声の大きさを意識することができていた。

コロナ禍において、他の参加者と時間を分けて実施したことや、参加する学生の人数が少なかったことで、過度にAが周囲の目を気にすることなく活動に参加することがAの活動への取り組み方に肯定的な変化をもたらしたと考えられた。

#4は再度新型コロナウイルス感染症の影響により双方向型ビデオチャットサービス(ZOOM)を用いて活動を行った。筆者が投げかけた質問に対して「いつ、どこで、何をした」の文章を構成する形で答えるように促したことで、回答しやすいようであった。学校の様子や実習のこと、家庭での過ごし方等はAが自発的に答え、内容も整理されていた。一方で、将来の希望など見通しが持ちにくい内容については回答が困難であった。一方で、Aが筆者に弟と同じタブレット学習を始めたことやどのように学習を行っているのか問題を説きながら説明をする様子もあった。他の参加者にも紹介し、実際に問題を解いて見せていた。自分の頑張っているものや自信のあるものを多くの他者が見ている前で褒められることがAの自信や自己肯定感の高まりに影響を及ぼしているように感じられた。自分

の頑張っていること、はまっていることについて実際に物を見せながら話す様子からは、具体物を用いた支援の有用性が示唆された。

図4 活動で用いたワークシート

第3期 活動の展開期 (#5 (X+1年7月) ~#8 (X+1年12月))

#5では、文章を作成するためのワークシートの枠に薄い文字で「どこ」「だれ」などを書いて、Aが筆者に話したものがどこに当てはまるのか考えながらできるようにした。途中でわからなくなったり、間違ったりすることもあったが、「もう一度読んでみたら?」と伝えることで前後の文から推測したり、どういう質問でこの答えが出たのか思い出させたり、もう一度質問をしたりしながら進めた。結果的に「いつ」「どこ」などの情報を当てはめることができていた。しかし、報告の際には、伝える情報量が多くなったことから、保護者に報告をする途中で筆者に何度も尋ねてきたり、読む順番を確認してきたりと自信がなさそうな様子であった。文章を書いた紙に集中するだけでなく、声の物差しにも注目することが課題として挙げられた。

#6では、入室が困難で廊下から様子をうかがっている時間が長く続いた。部屋を覗いたが、「女子がいる」と、階段の方へ隠れる様子があった。〈違う部屋ですか?〉と問いかけると戻ってきて「する」と答え、廊下に配置されている机で活動を行った。A自ら「今日は何をするの?」と、活動の流れが記された紙を読んでいた。自然な日常生活の話題をしつつ、文章を作る活動で取り扱う夏休みについて尋ねたが、時間が経っていることもあり、あまり覚えていない様子だった。そのため、事前に保護者から預かった写真を見ながら話を進めると、「ああ」と思い出しように「行った行った」と言って「ここでな、」と思い出を話す様子がみられた。「誰と行った?」と言う質問に、一人一人の名前を言うのではなく、「家族全員」といった総称を用いて人にわかりやすく伝えることもできるようになった。どのように言えば、簡単に相手に伝えることができるのかというものに気付くことができたようであった。また、予測できる問題に対しては、自分から伝えることができていて、どんなことを他者に伝えることが必要なかが分かっている印象を受けた。

#7は、文章を報告する練習をした。その後学生に報告をした後、自分が報告している映像をみて、自分の良かったところ、改善できるところを筆者と一緒に振り返った。報告の練習をしようとしたところ、「のどが痛い」と訴え、声の大きさは頑張れないと話したが、活動後に保護者に確認したころ、家では痛いと言うことはなかったようであった。その場では、〈じゃあ、速さに気を付けて読んでみよう〉と提案をして、報告の練習に取り組むように促した。しかし、緊張も相まって読み始めるまでに時間がかかった。そのような中でも支援者の声掛けがなくても自ら読む練習に取り組むことができた。A自身も声が出てないことを気にして、「次は頑張る」と言って練習ごとに声を大きくしよう意識していた。結局声は大きくならなかったが、話す速さは意識できていて早口にならずに最後まで報告をすることができていた。活動の最後はできていないことよりも次の報告の緊張を筆者に伝



えた。いつもは保護者に伝えていた内容を初めて学生に報告をすることにとっても緊張をしている様子だった。一方で保護者に報告をする時には多く見られる漢字の読みや読む順番などの確認行為はほとんどなく一度始めたら最後まで言い切ることができていた。

#8では、自分で文章を作成するのみならず、#7まで筆者がAから聴き取って書いていたキーワードを自分で書くように促した。文化祭をテーマとして、具体物として写真を用意して活動を進めた。食い入るように写真をみて、「どこに俺はおるん？」と言って自分を探していた。また、これは「～君」と言って友達のことも伝える様子があった。しかし、話の内容が逸れることが多く、自分が頑張ったこと、気を付けたことを思い出しながら他者に伝えることの苦しさがあると感じた。しかし、文章を作成することはでき、報告の活動に移ることができた。#7同様学生を相手に報告を行う機会を設定した。自分で内容ごとに写真を移動させたり、次に何を報告するのか自分で見通しをもったりして取り組むことができていた。また、報告の途中で学生と目を合わせて話すこともできていた。#7では、報告をしている途中も落ち着かない様子だったが、#8では、落ち着いて活動を行っていた。この様子から、Aが経験を通して自信を身につけているように感じられた。

#### IV. 考察

本研究の目的は、知的障害を伴うASD児の背景となる特性を把握しながら、伝える内容を整理して文章を作成する場、それを報告する場を設定した一貫した個別学習支援活動が、知的障害を伴うASD児の言語表現スキル獲得を促す効果を検討することであった。

Aが考えを整理して考えることができるように筆者がAに対して追質問をしたことによってAの回答は具体化されていった。そこで、Aが体験したことの写真やカレンダーを見ながら、質問に答え、整理できるようにした。質問で具体化された言葉を引き出し、ワークシートでは自分の言葉から出た5W1Hの項目を分類するだけで文章が出来上がるという流れによって、5W1Hの分類も容易にすることが可能となったものと考えられた。松浦（2015）は、他者とのコミュニケーションをベースに文法的知識を合わせることで、音声言語表現の拡大を促すことができることを示している。本研究の目的であった伝える内容を整理して文章を作成することへの指導のみならず、Aの音声言語表現の拡大についても支援ができていたのではないかと考えられる。

加えて佐藤・大伴（2018）は、図版を注視し描かれている内容を解釈したり、図版間の関連性について推論したりする認知能力は語彙の豊富さと、状況理解のスキルが説明力に影響していると述べている。筆者の写真やカレンダー、イラストをみて状況理解をしやすくしたことは、筆者の質問に対して答えやすくしていたことやAの説明力の向上につながったことが推察された。

Aの報告の実践の中で、伝える相手が保護者から学生へと変化した。思春期ということもあり、異性に対しても抵抗感があつたかもしれないが、保護者に報告するときと同じように報告することができた。この背景には、Aが自分で作った文章に自信を持つことができたことが想定された。また、橋本（2016）はモデリングを用いた行動リハーサルの重要性に触れている。指導者が丁寧にわかりやすく見本を見せたり、演じたりしたうえで、ロールプレイングの中で実際的に指導することがポイントであるとしている。また、宮里・松本（2020）は、心理劇を用いた実践について報告する中で、演じることの有用性に触れている。それによると、①場面のイメージがしやすい点、②役割を演じることでその役の立場で感情が動き、行動の背景が推察しやすくなる点、③客観的に問題を見ることが出来る点、④グループで問題を共有し話し合える点が挙げられている。このことから、体感することが状況の理解も促すこと、また、体験することによってその後の共有化も促されやすいことが推察される。

本研究における実践では、「発表の練習」「母親への報告」など実践の場を多く設けた。このことが、相手が変わったとしても伝えたい内容を安定的に伝えられるようになったことに繋がったと考えられた。

本研究で取り上げた実践では、知的障害を伴うASD児を対象とし、報告スキルを獲得するために、伝える内容を整理して文章を作成することへの指導と伝える方法への指導を行った。その結果、5W1Hの区別をして文を作ることや報告では、適切な声の大きさや話す速さを意識してできるように

なった。また、これまで保護者のみを相手として実践を重ねることで慣れた相手におこなっていた報告も初対面の異性の大学生を相手として実践することが可能となった。

これらを通して、指導のポイントとして、対象児の実態・困難さの背景に応じた指導の実施、ロールプレイ等を用いて実際に体験しながら指導をしていくことが挙げられた。

## 利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

## 引用文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21 (1), 37-46.
- 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・トレーニングの実践から一, *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.
- 橋本創一 (2016) ソーシャルスキルトレーニング (SST). 尾崎康子・三宅篤子 (編), 知っておきたい発達障害の療育 (乳幼児期における発達障害の理解と支援), ミネルヴァ書房
- 石津乃宣・井澤信三 (2011) 知的障害特別支援学校高等部での進路学習におけるソーシャルスキルトレーニングの効果の検討. *特殊教育学研究*, 49, 203-213.
- 稲谷純子・熊谷恵子 (2008) ソーシャルスキルトレーニングの介入方法についての文献研究軽度発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングを中心に一筑波大学学校教育論集, 30, 55-63.
- 石山貴章 (2010) 知的障害者の就労に関する雇用者の問題意識の構造. *風間書房*
- 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.
- 北村美紀 (1988) 自閉症児とのコミュニケーションづくりへ:M君へのかかわりから情緒障害教育研究紀要, 7, 69-74.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブックギアース教育新社.
- 松見和樹 (2011) 特別支援学校における就労支援. *発達障害研究*, 3, 231-237.
- 松浦みどり (2015) 知的障がいをもつ児童の音声言語表現の拡大を目指した指導のあり方, 島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集 (6), 31-40.
- 宮里新之介・松本理恵子 (2020) 児童教育を専攻する短期大学生に対する心理劇を用いたアクティブラーニングの試み: 保育時の対応困難場面に焦点を当てて. *鹿児島女子短期大学紀要* (57), 55-67.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部).
- 長峰伸治・加藤麻登佳・辻井正次 (2011) 定型発達児・者との比較による高機能広汎性発達障害児・者の対人交渉方略の検討. *聖隷クリストファー大学看護学部紀要* 19, 27-40.
- 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.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavior and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- 佐藤佳那・大伴潔 (2018) 事物の関連性や状況に関する視覚的理解と言語的説明との関連—定型発達児と知的障害児との比較を通して—. 127-132.
- 竹田契一・里見恵子編著 (1994) 子どもとの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社.



鶴田一郎（2017）自閉症スペクトラムにおける「三つの共通特徴」と「四つの対人関係パターン」について，広島国際大学教職教室教育論叢，9，63-72.

上野一彦・岡田智（2006）特別支援教育〔実践〕ソーシャルスキルマニュアル，明治図書出版.

## 付記

本研究は、くらしき作陽大学子ども教育学部2021年卒業研究論文「知的障害児の文構成と言語表現スキルの獲得を目指した指導（著者 片平空）」の一部に加筆、修正を加えたものである。

本研究をまとめるにあたり、掲載を許可していただきましたAさんならびにご家族の方々に心より感謝申し上げます。

