

自閉症スペクトラム生徒に対する状況把握スキルの指導

— ライフスキルアルバムを活用して —

鳴 海 正 也

Teaching Skills of Grasp the Situation for 2Students with Autistic spectrum disorders.

- The Approach from Application Emotional to Life-Skill-Album -

NARUMI Masaya

キーワード：中学校 通級指導 情動 状況把握スキル, ライフスキルアルバム

概要：本研究は、自閉症スペクトラム（ASD）のある生徒に状況把握スキルを中心とした社会性を身に付けるために、視覚的教材を作製し指導した成果を検証することを目的とした。主たる指導の場は、中学校の通級指導教室であり、発達段階の違う2名に指導することにより、発達の特徴と指導効果の違いも検討できると考えた。自閉症スペクトラムのある生徒の行動を変容させることは重要であるが、生徒自身の認知を変容させることも大切と考え評価の対象とした。指導の結果、(1) ソーシャルスキルトレーニングの導入にライフスキルアルバムを使う今回のアプローチで、生徒の日常生活でのストレスが軽減された。(2) 今回のアプローチでは、認知面での改善には効果があったが、第三者からの評価による行動の変容には個人差が見られた。(3) 音声言語・状況を視覚化して伝えられるライフスキルアルバムの利用は、自閉症スペクトラムのある生徒にとってソーシャルスキルを習得する手助けになるということが明らかとなった。このことから自閉症スペクトラムのある生徒への指導に当たっては、インストラクションや行動の一般化の段階でライフスキルアルバムが効果的なこと、認知面に強い効果を示すこと、発達特徴により効果の現れ方に違いがあることが示唆された。

I はじめに

近年、発達障害児童生徒への支援策として通級指導教室（以下、通級教室）の充実が図られている。文部科学省（2008）によれば、平成18年4月以降通級の対象としてAD/HDとLDが付け加えられたことから、毎年通級している子どもの数や通級の数が増加している。小学校においては、言語通級教室が長い間実施されてきた経緯から導入がスムーズである。しかし、中学校においては指導内容やその位置づけ等課題が多い。

本実践の対象生徒は、自閉症スペクトラム症（以下はASD）がある生徒である。対象の生徒の主訴は、通常学級における人間関係でのトラブルであった。中学生の時期は、感情的な対立が表面化する時期である。神尾・斎藤・井口（2006）は、自閉症児が定型発達児と異なり、他者のネガティブな感情価を持った表情に過敏に反応すること。それによって、本来無意味刺激であるものにまで

ネガティブな感情価を付与しやすくなることを指摘している。ネガティブな感情価は、中学校の集団生活における人間関係のトラブルの重要な要素を占める。このトラブルにASDのある生徒が巻き込まれることが中学校では非常に多い。

本実践の事例では、表情理解の手掛かりとして、鈴木他（2000）が作成した日本人の表情を標準化したイラストを活用して、表情の理解力を測定しようとした。通級教室の指導において表情理解のために使われる表情をデフォルメしたカードは、表情を理解しにくい子どもにわかりやすい教材である。しかし、日常生活で活用できる表情理解の力となるのか疑問である。物事を一般化しにくいASD生徒には、より実際の人間の表情に近いものが需要ではないかと考え、評価シートを作成した。

田中、広澤（2007）は、自閉症児者は、表情理解そのものではなく、表情と情動の手がかりに注

意を向けることに困難を抱えることを明らかにした。人間関係を円滑に進めていく上で相手の情動を含めた状況を把握するは、非常に重要なことである。しかし、ASD生徒はしばしば他者の情動に対して誤反応をしたり、自分の情動を不適切に表現したりすることがある。これらのことを考えれば、表情理解の指導だけではなく、表情を含めた状況把握スキルをASD生徒に指導することが重要になると思われる。

また、岡田(2006)は、ソーシャルスキル尺度を作成するにあたり、主張と配慮がバランスよく伸びていくことが課題解決につながるモデルを提唱している。このモデルからも、配慮の根底には、相手の示す情動・言葉・身振りを正しく認知する状況把握スキルが不可欠だと考えた。

現在、社会的スキルの指標としては、スキル行動の表出を単純な使用頻度で評価する測定尺度法が一般的である。しかし、石井(2006)はソーシャルスキル研究の課題として思考・認知に対する影響に関心が向けられていないことを挙げている。その上で具体的なスキルを使用した行動の部分と社会的スキルを対象とするメタ認知の部分に分けて考えるべきで、両者は併走しながら独立して発達するという考えを述べている。この考えをメタ・ソーシャルスキルとして概念図を提起している。本事例ではこの考えを生かし、日常生活へのスキルの利用を行動レベルで評価するとともに、認知レベルの学びも評価の対象とした。

本実践では、自閉症スペクトラムの生徒に状況把握スキルを教える手段の一つとしてLife-Skill-Album(ライフスキルアルバム以下LSA)を作成した。LSAとはBaker(2007)「写真で教えるソーシャルスキルアルバム」を参考にし、それを自立活動の指導内容に沿って通常学級に在籍するASDのある生徒用に教材化したものである。Bakerは、その著書において「教示とモデリングの段階をソーシャルスキルアルバムの使用に置き換えることです。このアルバムを使うことで、ことばによる指導と指導者によるモデリングとにあまり頼らずにすむのです。」(Baker,2007, 門真一郎他訳P.20)と述べている。

このような経緯で作成されたLSAは、次の3点

から従来の教材より優れていると考えられる。まず、通級教室では一般的に1名の指導者が個別又は小集団に対して指導を行う。その場合、複数名で行うモデリング提示が困難なことが多く、ビデオ等で状況を説明することが多い。しかし、ビデオ画面は情報が多すぎて情報を取り込むことが難しいASDのある生徒にとっては、かえって難しい教材となる場合が多い。それに比べプレゼンテーションソフトで静止画と言語プロンプトから作られたLSAは生徒にとっては理解しやすいものになると考えた。次に、身近な場面を映像として取り込み、生徒一人一人にアルバム形式で示すことができるLSAは実生活に即した指導ができる点でも優れていると考えられる。三点目として、LSAは学習内容の振り返り、日常生活に反映させるのにも有効ではないかと考えた。そこで、常時持ち運べる名刺大の紙片にLSAを印刷しビニールコーティングをしたものを作成した。それを在籍学級で困ったことがあるときに見直し行動を修正するように指導した。

このようなLSAの特性を生かし指導することにより生徒の生活が改善されるのではないかと考えた。この実践仮説に基づき6時間単位の通級教室での指導をおこなった。

II 方法

1.アセスメント

(1) A君

A君は中学3年生の男子であり、幼稚園年長組で医療機関で軽度知的障害と広汎性発達障害とされた。通常学級に在籍し、学級での支援は余り積極的に行われていなかった。本来、通級教室では知的障害を含む広汎性発達障害は対象者となり得ない。しかし、両親の強い希望で幼稚園年長組より中断を含み9年間に渡って情緒通級指導教室に通級していた。この他にYMCAのソーシャルスキル教室やA大学が実施する指導プログラムにも参加していた。その指導の中で、他者とコミュニケーション(主に言語)をとることやアサーショントレーニングを受けてきた。しかし、小学校6年の時の友人の告別式で示した態度(参列中に笑っていた)を周囲から非難されたことをき

かけとして不登校傾向を示した。保護者、本人の主訴としては、友達関係のトラブルや普通学級での生活をよりスムーズにすごせるようになることであった。

・心理検査結果

WISC-Ⅲなどは幼稚園年長時より5回複数の機関で検査を受けていた。結果はFIQで68～60の範囲であり、軽度の知的障害が見られた。13歳8ヶ月のWISC-Ⅲの結果は、FIQで61、VIQで60、PIQ68であった。言語性と動作性の間に大きな差はなく、各群指数の間にも有意な差は見られなかった。フロスティック視知覚発達検査や絵画語彙検査でおよそ9歳程度。LDI-Rについては、「LDの可能性はあるという評価」であった。

・社会的スキルの評価

指導開始時に自閉傾向の状態把握のために若林(2004)作成の自閉症スペクトラム指数質問紙(以下AQ)を実施した。結果素点は33であり、コミュニケーション・社会的スキル・想像力・注意の切り替えに課題があることがわかった。さらに社会的スキルについて現状を把握するために上野・岡田(2008)作成のソーシャルスキル尺度を実施した。「仲間への援助」「非言語コミュニケーション」「話し合い」の達成率が低く、主張は上手であるが周りへの配慮に課題があることがわかった。

・授業・行動観察

会話が一方的で限定された内容(野球の話)の繰り返しが多く、相互コミュニケーションにならなかった。友達との会話も一方的に話すか、場にそぐわない笑いを浮かべて聞いているふりをしてることが多かった。会話中に話題の変更がしばしば行われた。個別指導中に突然プールの話が出てきたり、「はく、ハーバード大学いくねん」といったり自分のおかれた状況にそぐわない発言が多くみられた。

(2) B君

B君は中学2年の男子であり、通常学級在籍。1歳前後に有意語が10語程度あったが、その後2歳後半から3歳までの間は発語がなくなった。3歳検診をきっかけに療育を受けた後、爆発的に発

語が増加した。その後、医療診断を受け、自閉症スペクトラムと診断された。小学校では普通学級に入級したが、小学校3年時に在籍の小学校でいじめ等の嫌がらせを受けたことや人間関係のもつれから転校を余儀なくされた。転校先の小学校では3年間通級教室に通級していた。中学入学を機会に通級を終了し、普通学級での指導のみを受けることとなった。保護者、本人の主訴は、友達関係のトラブルの減少や教師との授業での行き違いを減らすことであった。そこで、中学校2年生より通級を再開することとした。

・心理検査結果

WISC-Ⅲを12歳9ヶ月に実施した。FIQ109、VIQ126、PIQ87であり、言語性と動作性の間に有意な差がある生徒であった。言語理解に優れるが処理速度が遅く、視覚的操作が苦手であると言う結果であった。動作の不器用さが顕著に見られた。言語理解は高いがそのことをうまくコミュニケーションに活用できない点が見られた。

・社会的スキルの評価

指導開始時に自閉傾向の状態把握のためにAQを実施した。結果素点は、39であり、コミュニケーション・細部への注意・想像力・注意の切り替えに課題があることがわかった。社会的スキルについては、授業中の発言に過敏に反応し、授業妨害と捉えられてしまう事が多い事から課題があると判断した。ソーシャルスキル尺度の結果からは、A君と同じ仲間への援助・非言語コミュニケーションに弱さがあることがわかった。

・授業・行動観察

話し方は、しっかりしているが言葉を選ぶのに時間がかかっている印象があった。そのために、スムーズに相手に対応することができず、コミュニケーションが活発にできないようであった。吃音ともとれる非流暢な発言も所々に見受けられた。また、観察時の捕球動作では手が前に出てボールと協応しないことや投動作で同じ側の足と手同時に繰り出される等がみられ動作の発達におくれが認められた。学級担任からは、授業中居眠りをしている同級生に教師が発言した「だれか起こしてやれ」に強く反応してトラブルになったこと、教師の「何か質問ありませんか」という言葉を語

義通りにとって無理して他のことを質問したりする行為があることが報告された。

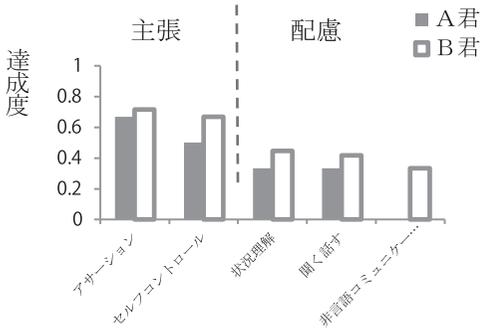


図1 主張と配慮のスキル

(3) ASD生徒の顔面表情の理解の測定

Ekmanら(1987)は、人類共通の感情表現として6つの表情があることを述べている。対象生徒に対して鈴木ら(2000)が作成した日本人の顔面表情の6つのイラストについてどの程度認知できるかを確かめた。

実施時期は、指導1時間目の最初に設定した。表情のイラストカードを1枚ずつ示し、そのカードに表情名をラベリングしていくことによって正誤の測定を行った(図2)。

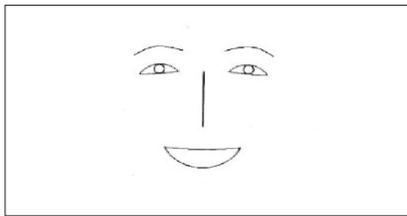


図2 イラストカードの例

(4) 課題のある行動への認識の変化の測定

授業開始以前(X年4月)と授業終了後(X年7月)に同じ設問に口頭で答えることによって、行動に対しての認知の変化を探った。設問の内容は対象者の主訴に含まれる、状況把握の不全からおこると思われる人間関係のトラブルである。さらに、授業終了後には、授業全体の振り返りもおこなった。記録は、直接面接法でICレコーダーに音声として記録し、後に文書化した。

(5) 担任によるソーシャルスキル尺度の実施

生徒の社会的行動の変化を社会的妥当性からとらえるために岡田(2008)作成のソーシャルスキル尺度を用いて実施した。実施時期は指導開始以前(4月)と指導終了後(7月)に担任観察による評価を行った。対象生徒兩名に対しては、中間総括の前(6月中旬)にそれぞれのソーシャルスキルに対する自己評価を実施した。

対象生徒の行動について指導の中間総括として図4のようなグラフを元に担任と話し合いを持った。特にA君については、「相手の話をさげざることなく話を聞く」の項目についての担任観察と指導者の観察に違いがあることを話し合った。目に見える形で資料を示し、観察の違いを率直に話すことによって、生徒の理解が深まった。B君の担任からは、授業中に落ち着いて授業を受けられるようになってきたこと、不用意な発言が減りクラスで浮き上がることが減ったことが報告された。この話し合いにより指導の学級での影響を確認することができた。

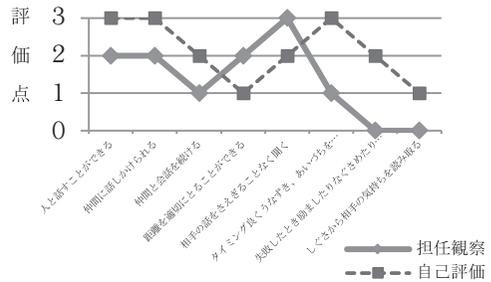


図3 A君担任の観察およびA君の自己評価

(6) 保護者インタビューの実施

社会的スキルの指導は、通級教室の指導だけで完結するものではない。むしろ、通常学級や生活の中で利用されるかが教育的には重要である。そこで、家庭での状況の変化を明らかにするために保護者へのインタビューを実施した。記録は音声で記録し、のちに文書化した。

(7) 社会的スキルに関する総合所見

生徒の社会的スキルの獲得状況には共通性が見られた。両者とも主張するスキルは高いのだが、

配慮するスキルが低いことがソーシャルスキル尺度の結果からわかった(図2)。この尺度で示された配慮は、状況把握スキルと関連づけられるものであると考えた。なぜなら、表情理解やしぐさを含めた非言語コミュニケーションは配慮するための大きな情報源であり、配慮の基盤であると考えたからである。配慮が主張に比べて不十分であると言うことは中学校生活を円滑に進める上でリスクを伴うことである。このことが両者の友人関係のトラブルにつながったと思われる。そこで、両者に非言語コミュニケーションを含んだ状況把握スキルを指導することで、通常学級での適応が良くなるのではないかと考えた。

2. 指導の手続き

(1) 指導の流れ

表1 1指導時間の流れ

指導分類	目的
状況教示	LSA を使って課題のある社会的スキルを使用した状況を表示する。さらに、状況を把握するためのヒントとなる言葉・身振り等の情報を視覚化することで、状況のイメージをしやすくする。
モデル提示	状況にあった行動や不適切な行動の演技またはLSAの画面から適切なスキルのポイントを読み取り、適切な行動について理解する。
ロールプレイ	行動を模倣したりリハーサルしたりすることによって、状況に合わせた行動や発言ができるようにする。
振り返り	学習内容をミニLSAで振り返り、今後の生活の中でスキルを利用できるようにする。

指導は、中学校内の通級指導教室で週1回のペースでX年4月～X年7月の間に各々6回の個別指導を実施した。両者ともに指導時間は、ほぼ同じ時期に実施するように心がけた。

課題の順序は、難易度順位に「パターンで覚える状況対応スキル」(1, 2)「状況で覚える対応スキル」(3, 4)「情動的対応スキル」(5, 6)の3段階にそれぞれ2時間の時間配当を行った(表2)。

指導の前半は、2人の共通項を重視して両者とも近い内容を実施した。後半は本人たちのニーズを重視して、個性の高い学級での困りに対応するスキルを指導内容とした。

1時間の流れは、状況教示→モデリング→ロールプレイ→振り返りの順でソーシャルスキルトレーニングを行った。LSAはロールプレイ以外の指導場面で利用した(表1)。

状況教示ではプレゼンテーションソフトを使って作ったLSAを使い場を説明した。この教材の利点として、対象者が注目すべき点を順番に提示することができる点があげられる。図4は、その一例を示したものであるが、はじめの提示では場面や会話だけの提示を行い対象者の気づきや理解を確かめることができる。その後、○で表される注目ポイントについて考え、それでも気づかない場合はさらに理解のためのヒントを出すことができる仕組みとなっている。(図4は、印刷の都合上すべての情報が書き込まれている物となっている)

例えば、指導2時間目に相手の表情を判断しながら話す指導にLSAを使用する場合次のような指導内容を行った。一般に人間の表情を正確に読み取れることができるのは、左右15度以内であると言われていることからより相手の話や気持ちを受け止めるには、正面に近い位置で対応した方がいいこと。また、相手の表情に注意すると言うことは、目の特徴や口の動きに着目することである。さらに相手の感情が姿勢に表れることがあることに気づかせていった。対象者は二人とも、相手の状況に関係なく話し続けることが、人間関係をうまくいかにしている面が見受けられた。そこで、相手の表情や状況を判断して自分の発言を変えていく方法をLSAで学ばせていった。

女の子は、男の子に話をしています。





図5 LSAを使った状況教示の例

モデル提示の場面では、不適切な行動に見られる特徴的な発言や動作を画面から解説すること、相手の表情に対応しながら適切に行動するポイントを説明すること等に活用した。相手があいづちをうたず、つまらない表情(嫌悪や無表情)の時は、「話を続けていいですか」と尋ねるとか話の内容を変えるとといったことを状況によって使い分けることを指導した。

授業 パターンで覚える状況対応スキル

相手の表情を確認しながら、上手に話をしたり、聞いたりする

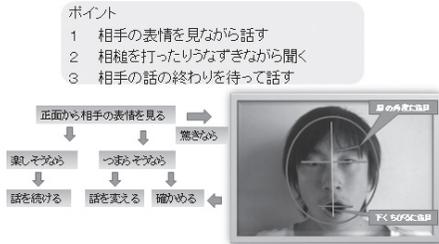


図6 LSAを使ったモデル提示の例

さらに授業の振り返りや終了後、使用したLSAは、日常の使用に耐えられるようにビニールコーティングし加工しミニLSAとして使用した。個人のアルバムとして使用を想定し、小型のカード束として振り返りや学級での行動支援のための教材として持ち歩けるように考慮した。カードは、表面はLSAをそのまま印刷した物とし、裏面には、指導の中で行ったより細かな指示内容を文字で記載した物とした。



図5 小型化したミニLSAの実際

(2) ターゲットスキルと指導内容

ターゲットスキルと指導時間は表2で示した物である。

表2 ターゲットスキルと指導内容

	ターゲットスキル	指導内容
1	怒りへの対応スキル	特に ASD が弱いとされる嫌悪・怒りの表情をできるだけ具体的に理解する。自分の怒りを静める方法を理解する。
2	状況に合わせた話の継続、中断、変更を判断するスキル	表情を理解しやすい環境(正面・目に着目等)を理解する。相手の表情から自分の言動を調整できる。
3	状況を判断し、相手に発言するスキル	状況把握のポイントについて理解する。相手の行動(表情・身振り・姿勢)から状況を総合的に判断し、必要であれば人に助けを求めることができる。
4	状況を判断し、行動するスキル	授業中や儀式等の時、周りに合わせた発言や表情をやることの大切さに気づく。嫌な誘いの断り方を理解する。
5	嫌なことを言われたときの対応を判断するスキル	言葉の調子や声の大きさから相手の気持ちを判断できる。状況を判断して対応を変えることの重要さに気付く。
6	依頼に関するスキル	手の状況(話をできる状況かどうか等)を考えて依頼する。自分の気持ちを切り替える。(ネガティブにとらえすぎない)

Ⅲ 結果

1. ASD生徒の顔面表情の理解について

A君は、イラストカードに即時に余り観察をせずに対応する姿が見られたが、喜びを悲しみに、恐れも悲しみに、悲しみを喜びにという誤認識を示した。3つの表情をうまくとらえることができず、自信のない回答の様子が目立ったが間違っただけを気にする様子は見られなかった。B君は、慎重に表情の確認をしている姿が見られたが、恐れを悲しみに、悲しみを恐れに誤認識した。回答に当たっては、他の表情に比べてこの2つの感情に時間がかかり、表情の読み取りに悩んでいることが感じ取れた。

表3 表情認知アセスメントPost結果

対象生徒	イラストカード					
	喜び	恐れ	悲しみ	嫌悪	怒り	驚き
A	○	悲しみ	○	○	○	○
B	○	○	○	○	○	○

指導後すぐには、相手の表情に着目して話をするという発言が増えた。しかしそのことが定着するかどうかを確かめるために約3ヶ月後に同じ表情認知の課題を実施した結果が(表3)である。二人の生徒の顔面表情の理解について、指導後B君では6つの表情すべてを間違えなく読み取れるようになったが、A君は、恐れ表情を最後まで正確に読み取ることはできなかった。指導以前には悲しみの表情を認知できなかったが、指導後には認知はできるようになったことがうかがわれる(表3)。

悲しみの表情に関して、指導4時間目に葬儀や儀式的場面にそぐわない笑いが出ることに関しての指導を行った。ロールプレイでA君のとった行動は笑いかみ殺しているような表情で下を向き立っていた。そこでA君にインタビューしてみると「黙って下を向き、昨日の阪神の試合を思い出していた」と答えた。これまで家庭やSST教室では、悲しみや厳粛な場面においては「下を向いて黙っている」という行動をとるように指導されていた。しかし、表情についての指導はなく、

悲しみを表現するという考えがなかったようである。この行動からA君の社会的文脈の中で表情理解だけでなくその表出にも課題があると考えられた。

2. 課題のある行動への認識の変化

結果的には、A君に関しては8項目中6項目で、B君に関しては8項目すべてで適切な対応の発言がみられた(表4)。

表4 状況への対処についての理解

項目内容	A君		B君	
	Pre	Post	Pre	Post
順番無視した者へ対応	○	○	×	○
順番を待つ	○	○	×	○
話をして良い時まで我慢する	×	○	○	○
相手に合わせて話を継続する	×	○	×	○
叱責された時の対応	×	×	×	○
喧嘩を回避する	○	×	○	○
儀式的場面での対応	×	○	○	○
場面を考えない発言	×	○	○	○

指導3時間目において状況を総合的に判断するという学習内容をおこなった。A君は身振りなどの大きな動作や身体の姿勢など大きく目立つ物へ注目するのであるが、細かな変化や総合的に判断することに弱さが見られた。例えば、友達が痛みを訴えて倒れた状況において、A君はその周りであらうろろするばかりで何の声掛けもできなかった。その後、ロールプレイで対処の方法を学んでも、相手が抑えている患部を確かめて対応するとか表情を確かめるとかの行動を行うことができなかった。しかし、A君の行動にも変容があったことが詳しく見るとわかる。自分が場面を考えないで話してしまうことに対して、指導前の解答は、「しゃべりたいことをすぐにしゃべっている。」であった。指導後は「(他の人が話している間は)だまって待っておきます。気が散らないようにペンまわしをしておく。」に変容している。また、相手が話に興味を持たないときの対応として事前には「そこまで人と話したくないし、決闘

ごっこみたいなんをしている。」と言っていた。指導後は「相手の興味がある話を聞こうとする。いろいろその人に聞いて興味のある話をするようにする。」に変化している。これらの反応から課題ある行動への対応が変化したことが分かった。

B君のLSA使った指導の効果として、周りの状況を詳しく分析して行動を調整することが可能になった点が挙げられる。B君が通級を再開するきっかけとなったのは、教科担当者からの中学校としての「授業が成立させにくい」ことであった。具体的には質問が多く、授業の進行に関係のない本人の興味主体の発言が多いと言うことであった。そのことを意識して8番目の指導項目として指導した。B君にとっての小中学校の授業の大きな状況の変化は、教師の発問の仕方にあるのではと考えて指導した。小学校の教師は授業の切れ目で「わかりましたか」という言葉をつかうことが多く、あまり「質問はありませんか」という言葉を使うことは少ない。良く話を聞くとB君は言葉通り質問をしなくてはいけないと考えて発言していたのである。B君はこの課題に関して事後の発言として「先生が話し終えてから話す。そのタイミングは先生が『何か質問はありませんか』とか『言いたいことはありませんか』と言ったときです。ただ、先生が言う『質問ありませんか』は半分その意味だけど半分は締めくくりの時だから質問しないほうがいい時もある」と発言が変化した。

3. 指導前後のソーシャルスキル尺度の比較

結果として、両者ともに傾向に大きな変化はなかった。A君では、集団行動とコミュニケーションで評価点の上昇が見られた。B君では評価点に変化は見られなかった(表5)。

表5 担任によるソーシャルスキル評価点

	Aの評価点		Bの評価点	
	事前	事後	事前	事後
集団行動	6	8	7	7
仲間関係	1	1	7	7
コミュニケーション	7	9	11	11

共通に行動が改善された項目は、「相手の話に関心を示しながら聞く」と「困ったときに、人に助けを求める」の2点であった。この2つのスキルについては、今回の指導の中で実施した内容であった(表6)。その他、A君ではソーシャルスキルの評価が上昇した項目が多く見られた。このことが集団行動やコミュニケーションの評価に反映されたと考えられた。

表6 ソーシャルスキル尺度評価の変化

	A君への評価	B君への評価
上がった項目	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話に関心を示しながら聞く ・身だしなみに適度に気を配る ・人目を適度に意識して振る舞う ・場の雰囲気を感じる。 ・感情的になっても、気持ちをうまく切り替える ・予定外のことが起こっても、柔軟に対応する ・共同作業で、与えられた役割をきちんとこなす。 ・仲間と趣味や興味のあることを共有する ・困ったときに、人に助けを求める 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話に関心を示しながら聞く ・いやなことはしっかりことわる ・困ったときに、人に助けを求める
下がった項目	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話をささげることなく聞く ・適切な大きさを話をする ・くやしさを怒りを言葉で伝える 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が悪いときは、進んで謝罪する。 ・冗談や皮肉など裏の意味がある言葉を理解する。 ・友達と冗談を言い合う。 ・仲間と趣味や興味のあることを共有する

4. 指導内容と授業後の振り返り

A君はB君に比べ各時間の授業のポイントがズレたり、指導した内容ではない感想が多かったりした。

2時間目の「話をうまく継続したり、中断したりするスキル」の授業では指導者は三つのポイン

トを設定した。B君はそのすべてに対応したまともをすることができた。A君は、関連しているのだが、今回は指導していない「人が言ったことは二度と聞かない」や「人の話は寝ころんで聞いてはいけない」など今までの経験や画像からの短絡的なイメージを出すことが多く見られた（表7）。

表7 学習の振り返り（達成○ 未達成×）

授業のポイント	A君	B君
相槌を打ったり、うなずいたりしながら話を聞く。	×	○
話の終わりをを見つける。	○	○
相手の表情を確認して話す。	○	○

A君は、振り返りの場面で授業のポイントに沿った発言をする場合と内容と異なる発言をする場合とが混在していた。授業内容に即した発言を適切と考えた場合の達成率を計算してみると、A君の前半の振り返りの達成率は33%であり、後半は56%であった。B君はその時間の内容を順序よく思い出して振り返りをしようとする態度が見られた。B君の達成率は前後半とも100%であり、言語性の高さが理解の高さに反映していると考えられた。前半修了時点での振り返りではA君の達成度は低くなり、B君が高くなり、A君にとって学習が成立しにくい様子が見られたので次の二点で指導内容に変化を持たせた。一点目はA君が自分の生活で起こす自分が困る行動に対しての指導をふやすこと。二点目は、LSAだけでは十分状況が捉えきれないことも想定してモデル提示にSSTでよく使われる寸劇を積極的に付け加えることである。この二点はB君の学習にも有用だと考え両者ともに同じ改善を加えた。その結果、A君の振り返りのポイントがずれることが改善された。

例えば、4時間目の指導で授業中の不適切なタイミングでの発言をした時どう対応するのかという学習では、A君は、「これから問題がわからない時とかは『先生わかりません』とか聞いてみる。タイミングを間違えた時は気持ちを入れ替えて再スタートを切ろうと思う。」と振り返りで肯定的な行動への切り替えることを述べていた。

指導全体の振り返りで、授業で学んだことにより生活が変わった点をたずねたところ、A君は「生活面はずいぶん楽になってきました。確かに怒られることは減った。授業中も起きているし、友達とはまし（関係が良好になりつつある）、しゃべることができるようになった。どうやってしゃべれば良いのか相手の気持ちや目線を考えたりすることがわかった。」と学級での適応が改善されたという感想を述べていた。B君は、「距離感はあるだけ取っているのですが、できていないところもあると思います。（中略）頭の中ではストップしなくてはいけない。相手の嫌な表情や態度がわかった時はいちびらない（調子にならない）ようにしている。」と自分たちの学級での適応の不十分さを述べながらも生活の中でのストレスが減ったことや行動を変えていこうとする姿勢を伝えてくれた。今回の指導の結果、対象生徒は、学級で状況をしっかり把握し、行動を変えていこうとする姿勢が感じられるようになった。

5. 保護者インタビューの結果

指導の前後に保護者との面談を行い、家庭でも課題意識を持って日ごろの行動を観察してもらえるように留意した。指導前の面談では、日常生活で保護者が気になる行動や不安な点に関して、指導後の面談では家庭での行動の変化について話してもらった。

指導前にA君の保護者からは、登校しぶりが始まった経緯や学業に対する不安が述べられた。B君の保護者からは、強いフラッシュバックで突然起き出したり、不安で眠れなかったりすることが多いこと、母親が家事をしている時に次の行動を待てないこと、「もう一回小学校をやり直して、友達を作りたい」と言っていることなど、具体的な心配事が出された。また、幼年期の様子として「人見知りする時期に、人の顔を見なかったですから。目線をそらすのですよ。（中略）名前を呼んで向かそうとするけど、いやがって目をそらすのですよね。」という事象が挙げられた。このことからB君には、乳幼児期から顔や視線への対応に特徴があったことがわかった。保護者の事前のインタビューをText Analytics of Surveys

(IBM) の Web カテゴリに整理し、保護者の不安について分析した。その結果、幼児期に言語発達の遅れがあったこと、人とのコミュニケーションがうまくないこと、友達との人間関係に関する不安が大きいことを示唆する内容であった。

指導後のインタビューではA君の保護者からは、友達とのトラブルが減ったこと、学級での生活が快適になりつつあることなどが述べられた。B君の保護者からは「特に2年生になってトラブルの回数が減りました。イライラすることが減りましたね。」という話が聞けるようになるなど、保護者からみたB君が心理的に安定した様子が読み取れた。また、ターゲットスキルが改善された例として「話しだす前にお母さん、食事の準備中に悪いんやけどちょっと手を止めてくれへんかなと付け加えるようになりました。いきなりはきませんね。」という発言が聞かれた。このインタビューから状況を判断し言葉がけをするタイミングと方法等のターゲットスキルを身につけ、使用しているB君の姿が読み取れた。

IV 考察

本実践では、ASD生徒の表情認知を含む非言語コミュニケーションを改善にすることによって対象者の状況把握スキルが伸張し、日常生活でのストレスの軽減や人間関係が円滑になることをめざして指導を行った。

今回の事例では表情の理解についての指導効果について両者に差がみられた。FIQの高いB君は基本的な表情を確実に読み取れるようになったが、A君は最後まで正確に読み取れない表情が見られた。特に「悲しみ」と「恐れ」表情の混乱が見られた。この結果は、別府(2009)が指摘したように言語精神年齢とASD生徒の表情理解には関連性があると言う考えと一致する。A君のように表情だけからの情報では正しい判断ができないASD生徒には、身振りや姿勢等の状況、特徴的な発言を一度に視覚で提示できるLSAが有効であると考え指導をおこなってきた。精神年齢の低いASD生徒には、身振りや姿勢といった状況把握のための情報を増やすことによって正確に判断できる可能性が示唆された。2人の生徒に指導効

果の違いが見られるのは、言語理解力のちがいのみではなく、非言語コミュニケーションの要素も含まれていると考えられる。

行動面の評価として、担任が実施したソーシャルスキル尺度を評価尺度として使用した。A君の評価は2領域で2ポイントずつの向上がみられた。B君では評価に変化がなかった。担任の観察は、教室で社会的スキルがどれだけ行動に表れるかを評価する。その評価が分かれたことには、どのような意味があるのだろうか。B君の保護者からは、家庭でターゲットスキルが使用されている様子が報告されている。また、対象生徒たちは指導後の効果として、学級での行動の変化やストレスの軽減に言及している。しかし、担任の評価には必ずしもその効果が反映されていない。相川(1999)はSSTの効果として短期間の行動変容には効果を認めているものの、効果の維持や日常生活への一般化に関しては疑わしさが残ると述べている。本実践でも行動の変容に対する評価には、家庭と学級の中で違いがみられた。このことは、LSAを使つての指導が行動の変容に影響を及ぼす範囲は限定的であり、他の要因の影響も無視することができないことを示すのではないかと考えられる。

担任や教科担当者からの評価や観察は、授業者の主観を完全に取り除くことは困難である。しかし、対象生徒に日常的に接する授業者たちの観察から、授業中の不要な質問が減ったことや友人とのトラブルが激減したとの報告が寄せられた。このことからB君の行動にも変容があったことがわかる。授業全体の振り返りでも、各指導時間後の振り返りでもよくスキルの内容を理解して、そのことを利用しようとしている様子を聞き取ることができた。まだ、衝動的に行動する面は残るが、状況を詳しく分析し、その対応方法を実行できるようになった点は、LSAを利用したSST指導の成果だと考えられる。しかし、言語性が動作性に対して有意に高いB君の衝動性をうまく制御するところまでは本実践で到達していない。B君の発言の中に「頭ではわかっているのだが、行動を抑えられない」という表現が現れる。つまり、セルフコントロールするまでにいたらなかった。このために担任の評価に変化がみられない部分があ

るという結果になったと類推される。相川(2007)は、SSTがセルフコントロールにも効果を及ぼすと仮定した研究で、教師の対セルフコントロールの評価が有意に下がったという報告をしている。このことも、社会的スキルの獲得とセルフコントロールの間には他の要因が存在する可能性があると考えられる。本実践においてB君のセルフコントロールを十分に育てるところまでいけなかったと考えるべきだと思われる。

ASDの非言語コミュニケーションに関する研究はアイコンタクトや表情認知に焦点を当てて扱われてきた。それらの行動は早期発見の指標になるばかりではなく、ASDの病態に迫る糸口ともなるため重要視されてきたと考えられると北ほか(2009)は述べている。また、非言語コミュニケーションの発信者・受信者がおかれた環境にも焦点を当てて心理・教育面の現場へ還元していくことの必要性を述べている。SSTを使った実践は、ASD生徒の言語コミュニケーションの弱さに注目し、発信者のスキルを向上させる立場からの実践が多かったように思われる。岡田・後藤・上野(2005)は、各種障害に対してソーシャル・スキル・プログラムを行いその効果の検証を行った結果、ASDに対して明確な効果を得ることができなかったと述べている。この際使われたSSTプログラムにも、表情や動作、身振りから相手の状況を把握して適切に対応するスキルへの指導はほとんど含まれていないように思われる。ASDの中学生の多くは、学校生活の複雑な人間関係で迷い、非言語の情報をうまく取り入れられず、間違った反応をして学校生活で支障をきたしていることが多い。

ASDの人では身振りや表情から相手の意図を理解することが難しいことは、非言語コミュニケーションについての研究から知見が蓄積されつつあると北ほか(2005)は述べている。しかし、その知見をASD生徒の指導に十分利用できるまで学校での指導がいないのが現状であろう。定型発達の生徒は、成長の中で自然と相手の行動の意味を自分のものとして理解することができるようになる。そのため、日常の非言語情報の中から状況を判断するための情報を選び出し

総合的に判断することが出来やすいと考えられる。一方、ASD生徒は非言語コミュニケーションの受信者として不全であるとすれば、相手の状況を把握し行動の意味を知ることは難しくなる。そのことは有用な情報を選択的に選び出すことや情報の統合に課題があり、相手の非言語のサインを理解することが難しい可能性も高い。ASD生徒が受信者として状況や相手の意図を捉えることができるようになることは重要である。そのためには、より多くの動作化や言語化を通じ相手の非言語のサイン受け取るためのトレーニングが必要であると考えられる。

SSTはロールプレイという模倣をともなう活動により動作化を行い、LSAは音声言語や状況を視覚化して明確に示す長所を持っている。LSAを状況把握の助けとして使いとSSTの流れを使ってトレーニングしたことが、本実践におけるA君の行動の変化とB君の認知及び行動の変化を生み出したのではないかと考える。

本事例は、ASD生徒の在籍学級での学級適応を良くするために実施された。保護者の感想や本人の振り返りから学級での生活が快適になったことが読み取れる。A君であればソーシャルスキルのうち集団行動やコミュニケーションの力が上がったことが学級での生活の改善につながったと考えられる。ソーシャルスキルを身につけ、生徒が自分の行動を変えるための方法を認識し、「生活面が楽になった」という感想を持ったことは、今後の対象生徒の社会的スキルの獲得を考えると意義深いことである。

本実践では、家庭でのスキル獲得への影響やスキル獲得状況への社会的妥当性をもつ評価が不十分である。また、LSAと他の指導方法の一部として使用した部分もあるのでLSAのみの効果を検討することは難しく、今後の検討課題であると思われる。

V 課題

1. LSAの使用し指導することによって、状況把握スキルの改善が可能であるが、スキルを行動に一般化することの効果は限定的である。
2. 行動の変容が、通級指導によるものか、家庭

や日常生活によるものを弁別する事は今回の実践からは難しい。

3. LSAはASD生徒に利用しやすい教材であるが、効果の測定や発達段階に応じた工夫が必要である。

(文献)

Jed. Baker (2001) : Teaching play, emotion, and communication to children with autism. Future Horizons, Inc. (門 眞一郎, 禮子 カースルズ訳 (2007) 写真で教えるソーシャルスキルアルバム. 明石書店.)

Paul Ekman & Wallace V. Friesen, UNMSKING (1985) THE FACE, Prentice-Hall, Englewood Cliffs. (工藤力訳編 (1987) 表情分析入門. 誠信書房.)

文部科学省 (2009) : 平成20年度「通級による指導」実施状況調査.

神尾陽子, 齊藤崇子, 井口栄子 (2006) : 自閉症スペクトラム青年のネガティブ表情に対する過敏性. 児童青年精神医学とその近接領域, 47, 16 - 28.

田中真理, 広澤満之 (2007) : 高機能広汎性発達障害児における感情への注意の指向性. 児童青年精神医学とその近接領域, 48, 21 - 38

岡田智 (2006) : 軽度発達障害へのソーシャルスキルアセスメントに関する研究. 教師評定用ソーシャルスキル尺度の開発と臨床的適用. 東京学芸大学博士論文.

石井佑可子 (2006) : 社会的スキル研究の状況と課題. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 52, 347 - 359.

若林明雄・東條吉邦 (2004) : 児童用AQの作成と標準化. 国立特殊教育研究所分室一般研究報告 PP. 35 - 48

鈴木健嗣, 山田寛, 橋本周司. 2001. ニューラルネットワークによる顔面表情の物理的パラメータと感情的パラメータ対応づけ. 電子情報通信学会技術研究報告. ヒューマンコミュニケーション基礎 100 (612), 7 - 13.

別府哲 (2009) : 特別支援教育に関する教育心理学的研究の動向と展望. 教育心理学年報, 48,

143 - 152.

上野一彦, 岡田智 (2008) : ソーシャルスキルマニュアル. 明治書店. PP. 142 - 147

相川充 (2007) : 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究—攻撃性の分析を通して—. 東京学芸大学紀要 総合教育系, 59, 107 - 115.

北洋輔, 稲垣真澄, 軍司敦子, 細川徹 (2009), Autism Spectrum Disorders 児の対人距離に関する研究動向. 東北大学大学院教育学研究科研究, 58, 149 - 163.

岡田智・後藤大士・上野一彦 (2005) : ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究 : LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して. 教育心理学研究, 53, 565 - 578

Summary

This research put a situation grasp skill into effect for the student who has ASD to put on the sociality, and had for its object to make visual teaching materials and inspect a guided outcome. I thought the difference between the developmental feature and guidance effect could also be considered by guiding 2 ASD students from whom a development stage is different. (1) Stress by student's daily life was reduced by an introduction situation of social skill training by this approach using a life skill album. (2) I had the effect on improvement in a recognition face by this approach, but the individual variation was seen by change in behavior by the value from the others. (3) Use of a life skill album visualizes the situation, and is the help which acquires social skill for the student who has ASD. The student who has ASD found out that a life skill album indicates the effect strong in an effective thing and recognition confrontation and that the difference is effective in how to appear by the developmental feature.

KEYWORDS : Emotion, Situation grasp skill, Life skill album, Junior high school,