

知的障害を併せ有する自閉症児へのソーシャルスキルトレーニングについて ーコミュニケーションスキル獲得期の児童へのフィードバックー

発達臨床支援高度化コース

17AD105

蜂須 麻矢

【指導教員】長江 清和 名越 斉子 葉石 光一

【キーワード】ソーシャルスキルトレーニング 自閉症 知的障害 フィードバック

1 問題の所在

ソーシャルスキルとは、「社会生活や対人関係を営む上で必要な技能のこと¹⁾」である。子どもたちにとっては、学校生活を送る中で、対人関係、また、学習をするために必要な技能のこと、と言い換えることが可能であろう。

そして、ソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）とは、ソーシャルスキルを指導する一連のアプローチのことで、精神科領域では生活技能訓練と言われ、近年では、通級指導教室等の場による学校教育や、民間の療育機関でもSSTは実施されており、子どもの治療教育においても重要視されている²⁾。

SSTの特徴としては、様々な技法を通して具体的にスキル（やり方）を教えていくといった点にある。岡田は、ソーシャルスキル指導に用いられる基本的なテクニックとして、①教示（言葉で説明したり、指示したりして直接おしえること）②モデリング（モデルを示し、見せて学ばせること）③リハーサル（実際に練習させること）④フィードバック（振り返り、評価すること）⑤般化（訓練場面以外でも出来るようにさせること）の5つをあげている³⁾。教えるべきスキルは、発達段階や知的水準だけでなく、障害特性や、生活状況によっても違うため、子どもの社会性や行動面の実態を把握し、対象児の課題を明確にして、系統的な活動を組み立てていく必要があるとされている⁴⁾。

また、その活動の内容に関しては、「集団行動」「セルフコントロール」「社会的認知」「仲間関係」「コミュニケーション」「生活」「自己・情緒」の7つの領域に分けることができるとされている⁵⁾。

本研究では、SSTの定義を、授業の中などの日常から切り取られた場面で、岡田の述べる、ソーシャルスキル指導で用いられる基本的なテクニックを活用し、7つの領域の内容を指導することとする。

このSSTは、教育領域においては、もともとLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症などの知的障害を伴わない発達障害児に向けた指導として開発され、さまざまな学習プログラムが作成さ

れてきた。しかし、猿渡・小島は、知的障害のある児童生徒にもSSTが必要であると述べている⁶⁾。知的障害を併せ有する児童もソーシャルスキルの問題を持つことを筆者も経験している。とりわけ、コミュニケーションや対人関係により大きな課題を抱える自閉症児が知的障害を併せ有する場合、ソーシャルスキルの困難はより深刻になると思われ、この困難の改善にSSTを活用できるのではないかと考えた。しかし、これは仮説であり、実際にSSTを活用することができるのか、また、有効であるのかを検証していかなければならない。有効であれば、知的障害を併せ有する自閉症児へのSSTの開発を行うことができるであろう。また、有効性が見られなかった場合、SSTを行うことが適切ではない児童については、どのような指導を行っていけばよいのか、明らかにする必要がある。

2 障害の特性

まず、有効性を検証していく前に、それぞれの障害の特性について整理していく。

(1) 自閉症について

自閉症とは、「3歳までに起こってきて、3つの行動領域の必須症状により定義される障害である⁷⁾」とされている。その基本的な症状とは①社会的相互交渉の質的障害、②コミュニケーションの質的障害、③活動と興味の範囲の著しい限局性の3つである（以下、①社会的相互交渉、②コミュニケーション、③活動と興味の限局性と記す）。

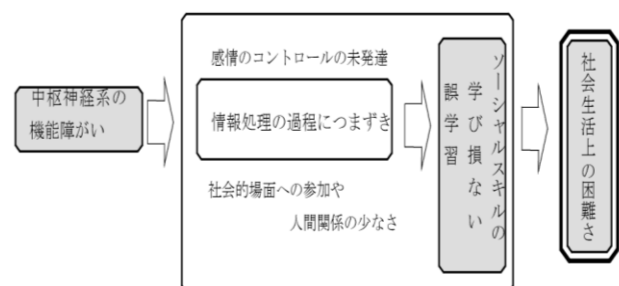


図1 社会生活上の困難さへの過程⁸⁾

自閉症を有する子どもたちは、自立していく上で、この障害が大きな壁となっている。このことが要因となり、対人関係や、社会的場面への参加が少なくなり、ソーシャルスキルの「学び損ない」「誤学習」等の負の連鎖に陥りやすくなってしまっているとされている（図1）。

しかし、社会で生きていく上で、自分の意思を伝えることは重要なスキルであり、自閉症児にとっても、より生きやすい環境にしていくという点で、①社会的相互関係や、②コミュニケーション、③活動と興味の限局性に関しての支援や指導が重要であると私は考える。

（2）知的障害について

「教育支援資料」（文部科学省 平成 25 年）では、知的障害とは、「同年齢の子供と比べて「認知や言語などにかかわる知的機能」が著しく劣り「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態⁹」と定義されている。

また、特別支援学校に就学指導する障害の程度は以下のように示されている。

- | |
|---|
| <p>1 知的発達の遅滞があり、<u>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の</u></p> <p>2 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、<u>社会生活への適応が著しく困難なもの</u></p> <p style="text-align: right;">（学校教育法施行令第 22 条の 3）</p> <p style="text-align: right;">（下線部は筆者加筆）</p> |
|---|

「他人との意思疎通が困難」であるとは、一般的な会話をする際に話された内容を理解することや自分の意思を伝えることが困難であるということである。また、「日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする」とは、一定の動作、行為の意味、目的の理解をすることが難しく、援助が必要であり、「社会生活への適応が著しく困難」とは、他人との意思交換、自己管理、日常生活や社会生活、対人関係の形成などに関して、その年齢段階に標準的に要求される適応能力が特に乏しい状態のことを指している。

更に、菅野（2006）は知的障害の特徴について、受動性、依存性、低い自己評価、欲求不満に対する体制の低さ、攻撃性、衝動制御力の乏しさ、情動的な自己刺激的行動、自傷行為などがあり、生物学的要因と環境要因（教育の機会、環境からの刺激の豊かさ、適切なしつけなど）との相互作用によってその症状の強さが形成されている、と述べている。以下にその具体を示す。

- | |
|--|
| <p>①軽度知的障害（IQ50～70）</p> <p>言語の理解や表出が遅く、言語を用いた抽象的な概念の操作である思考や推理等の学習問題場面で遅れが目立ち、本人も苦手意識を持つことが多い。</p> <p>②中度知的障害（IQ35～49）</p> |
|--|

乳幼児期には、精神発達だけでなく、身体的成長にも遅れがみられる。集団のルールや社会的・対人的な技能の困難を示し、同年齢の仲間関係は発達しにくい。

③重度知的障害（IQ20～34）

運動発達、言語発達の遅滞が顕著であり、発語があっても1～2語文程度で、発音が不明瞭であることが多い。多くの場合、身の事柄を処理するにも他人の助けを必要とする。

④最重度知的障害（IQ20未満）

運動発達の遅れが特に著しく、言語もほとんどなく、周囲にも無関心で、人や玩具に自ら興味・関心を示すことも少ない。幼児期、学齢期になっても意志の交換や環境への適応にかなりの困難があり、常に支援と保護を必要とする。

以上のような違いは、平均的などらえ方であり、知的障害の心理と行動は、知的水準だけでなく環境要因との相互作用により異なった現れ方をすることには留意しなければならない。

知的障害の発達段階に関しては、図2に示す。

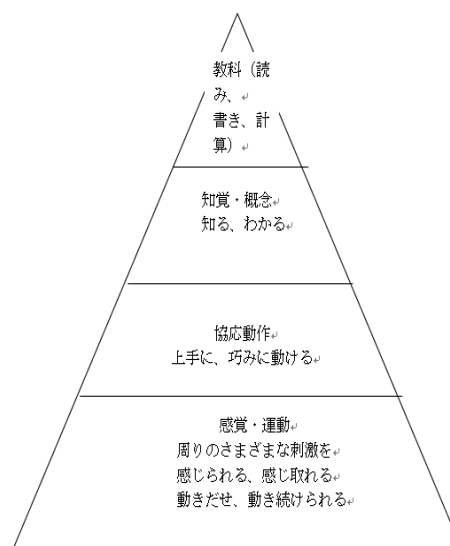


図2 知的障害の発達段階¹⁰

図2のように、知的障害の発達段階としては、4つの段階がある。感覚—運動の段階は、健常児にもみられる段階で、物を口にいたり、振ったり投げたりなど、そのもの本来の機能ではない扱いにとどまる発達段階である。協応動作の段階は、知的障害に特有の発達段階であり、言葉による表現や指示理解は十分ではないが、生活経験の積み重ねによって、日常のさまざまな活動を行うことができる発達段階である。知覚—概念の段階は、物事と物事との関係を知覚（見分ける、聞き分けるなど）し、その関係を単語レベルの言葉で理解し、概念化する発達段階である。最も高い、教科学習の段階は、言葉を用いた会話が可能で、読み、書き、計算など記号を操作した学習が可能な発達段階である。

これらを踏まえ、知的障害の学習には、いくつかの特徴がある。代表的なものとして、学習速度の遅さや、応用や一般化の弱さがあげられる。新しい行動を学習させる為に、より小さな動作に分解し、それら一つ一つを毎日繰り返し教え続けても、学習し、身に付けるまでにはかなりの時間がかかる。これに関連して、行動の応用や一般化にも弱さが生じる。そこで支援者は、本人の関心を考慮に入れ、その実態にあった活動をスモールステップで繰り返し、ゆっくり進めていくことが必要となる。

3 研究の目的

本研究では、SST、また、SSTの考え方を、知的障害を併せ有する自閉症児にも使うことができるのか、明らかにすることを目的とした。

また、できないのであれば、なぜできないのかを考察し、SSTを行うことが適切ではない児童について、どのような指導を行っていけばよいのか、明らかにしていくことにした。

4 研究 I

(1) 研究の目的と方法

研究 I では、知的障害を併せ有する自閉症児と、知的な遅れの無い、又は、軽度な知的な遅れがみられる自閉症児とで、ソーシャルスキルに関わる指導内容にどのような違いがあるのか、また、SSTを行うことができるのか、又はできないのか、明らかにすることを目的とした。

研究の方法としては、研究 I-1 では、3ヶ月、研究 I-2 では4か月の週2回観察し、児童の実態を把握した上で、実際にSSTを行い、その違いを分析した。

(2) 研究 I-1

① 期間

平成29年5月～7月、週2回の計16日

② 対象児について

A特別支援学校(知的障害)に在籍する小学部の児童を対象とした。対象のクラスは3年生と4年生の児童、計6名が在籍していた。その中で、中度の知的障害を併せ有する3年生の自閉症児(女子児童)を対象児童とした。理解している語彙は多く、3語文程度であれば会話を理解することができたが、自閉症の程度は重く、声の抑揚が適切でなかったり、言葉が反響してしまったり(オウム返し)した。

③ 実践

研究 I-1 では、実地研究 I として A 特別支援学校へ行き、直接的に児童と関わり、指導・支援を行いながら、児童の観察を行った。

対象児の観察を行う中で、「○○しよっか」と要求を伝えることが多く、適切な言葉遣いをするのが難しいことがわかった。また、要求の場面や、自分の興味のあることに関しては、しっかりと伝えることができるが、あいさつや興味のないことに関しては、適切な声の大きさと話すことが難しくコミュニケーションの面での課題もみられた。そこで、「適切な言葉遣いができるようになってほしい」という保護者の願いを踏まえて、担任の先生方と話し合い、要求の場面に注目して観察を行うことにした。方法としては、回数とその場面を記録した。また「○○しよっか」と要求したときに関しては、その都度「○○してください」と言えるまで待って、「○○してください」と言えた時に支援をするようにした。

④ 結果・考察

着替えや食事等の学校生活の中で決まっている活動に関しては、「○○してください」ということができる回数が増え、適切な言葉遣いで要求することができるようになってきた。しかし、休み時間等日常的に要求の場面がないときには、「○○しよっか」と要求することが多かった。

今回の研究 I-1 では、指導方法について、フィードバックを変えることで対象児の変容がみられるかを検証した。その結果、日常的に繰り返す場面では、指導者が仕組むことで、正しい言葉遣いができる回数が増え一般化が見られたが、そのほかの場面では、完全に一般化させることはできなかった。

また、今回の研究 I-1 では、当初、授業の中でSSTを行うことを予定していたが、対象児を観察していくうちに、場を切り取らずに、日常の中で繰り返し指導することが児童の実態に合致していると考え、場を切り取ったSSTを行わないこととした。

(3) 研究 I-2

① 期間

平成30年4月～7月の計24日

そのうち、自立活動の授業をMTとして4時間行った。

② 研究対象

B 市立 C 小学校の特別支援学級に在籍する児童を対象とした。C 小学校には複数の特別支援学級が設置されており、その中でも、自閉症・情緒障害特別支援学級(6名在籍)に在籍する、4年生の児童をSSTの対象とした。4年生4名のうち、3名が知的な遅れの無い、又は軽度な知的な遅れが見られる自閉症児である。自閉症の程度は軽度で、日常的な会話は行うことができた。しかし、友人関係は希薄で、主なかかわりの相手は教員であった。

③実践

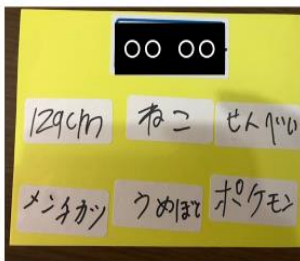
研究 I-2 では、実地研究 II として B 市立 C 小学校へ行き、児童と関わり、指導・支援を行いながら観察をした。また、自立活動の授業も 4 時間行わせていただいた。

対象の 4 年生 4 名のうち、1 名の男子児童 (A 児) が、今年度から C 小学校の特別支援学級に在籍している。しかし、同時期に入級した児童と比べても、なかなか友達の名前を覚えることができず、2 ヶ月ほど経過しても友達の名前を呼ぶことができなかつた。名前を呼ぶ場面では「その子」「前の席に座っている子」と呼び、休み時間も友達同士の関わりよりも大人との関わりが主になっていた。また、A 児以外の児童も、子ども同士のかかわりが少なかった。そこで、ゲームを通して、友達の名前を知り、さらに友達と自分との共通点を探すことで、対人関係の基礎を培い、自己と他者の受け入れをしていくことをねらいとして、4 年生の児童を対象に、自立活動の授業の中で S S T を行った。

内容としては、ゲーム形式を用いて「顔と名前神経衰弱」「共通点探しゲーム」「みんなのレシピ」を行った。

「顔と名前神経衰弱」では、顔写真のカードと名前を書いたカードで神経衰弱を行い、「共通点探しゲーム」ではペアで共通点を探し、共通点を発表した¹¹。「みんなのレシピ」は「レシピ¹²」というカードゲームを参考にアレンジを加えたカードゲームで、それぞれの児童の好きな物を書いたカード (レシピカード) を用意し、好きな物の札を 6 種類集めていくゲームである。

資料 1 レシピカード



④結果・考察

「顔と名前神経衰弱」では、今まで友達の名前をあまり呼ぶことがなかつた児童が、友達の名前を読んだり、思い出そうとし、先生に名前を聞いたりする様子が見られるようになった。また、「共通点探しゲーム」では、友達とのやりとりを通して、やりとりの楽しさを学びながら、記入欄を自分たちで増やすほど、友達との共通点をたくさん見つけることができた。

このゲームをもとに「みんなのレシピ」を行い、「○○くんの好きなこれあげる」等の言葉が出たことから、友達のことをより深く知ることができたのではないかと考える。以上のことから、S S T を通して学習の般化が見られたといえる。

(4)研究 I 総合考察

研究 I-2 では、S S T を行い、児童の変容が見られた。しかし、研究 I-1 では、児童の実態を考えると、言語でのやりとりが多く、場を切り取って行う S S T 自体を行うことが難しいと判断した。S S T の活動の内容である 7 領域を学ぶ前に、児童が身に付けておくべきスキルがあると考えたためである。太田は認知の面から自閉症児がコミュニケーションスキルを獲得するための指導のステップとして、以下の段階を示している¹³。

表 1 コミュニケーションスキル獲得のための指導のステップ

ステップ 1	人への要求の意欲を育てる
ステップ 2	クレーン現象で要求する
ステップ 3	指差し行動を獲得する
ステップ 4	身振り、サインを獲得する
ステップ 5	言葉を獲得する
ステップ 6	基礎的な会話のスキルを獲得する

このステップと知的障害の特徴を踏まえて、対象児について考えてみる。軽度の知的障害を有する場合、「学習問題場面で遅れが目立つ」とされている。学習問題場面とは、知的障害児の発達段階のなかで 1 番高次の段階である。つまり、学習問題場面で遅れが見られるものの、指導者が児童の理解している言語に配慮し、語彙を増やし、生活経験を積んでいくことで、太田の示す 6 つのステップをクリアし、コミュニケーションスキルを獲得できるのではないかと考えた。研究 I-2 での対象児童は、この 6 つのステップをクリアしていた。そのため、S S T のねらいとされているスキルを学ぶにあたって、本人のスキルと、身につけてほしいと考えたスキルが段階を踏んでおり、般化につながっていったと考える。

また、中度の知的障害を有する場合、特徴として、「集団のルールや社会的・対人的な技能の困難を示し、同年齢の仲間関係が発達しにくい」とされている。よって、自閉症の特徴のひとつである、「社会的相互交渉」と重なり、より大きく困難が大きくなると考えられる。「社会的相互交渉」の主な症状としては、「対人関係において視線、表情、身振り、などを適切に用いない、あるいは情緒的な共感や興味の共有ができず、友人関係を十分に発展させることができないこと¹⁴」があげられる。社会的・対人的な技能の困難さがあるがゆえに、同年齢の仲間関係も発達しにくく、生活経験が少なくなってしまう。それゆえ、言葉の獲得も遅れてしまうのではないかと考えた。研究 I-1 の対象児童は、太田のコミュニケーションスキル獲得のための指導のステップにあてはめて考えてみると、指導の段階がステップ 5～6 の段階であった。この段階に関して、太田は「絵カードや実物など具体的な手がかりを提示」したり、「治療者が正しく言語化」したりするこ

とでコミュニケーションスキルを育てる、と述べている¹⁵。これは、授業として行うものでも、ゲーム形式で行うものでもなく、日常的に繰り返し指導していくことが大切であると考え。そのため、研究Ⅰ-1では、SSTを行うことが難しかったのではないかと考えた。

では、コミュニケーションスキル獲得にむけて学んでいる途中の子どもたちには、どのような取り組みがされているのだろうか。

研究Ⅰ-1では、フィードバックの方法を変え、教員が一貫した指導を行うことで、児童の変容が見られた。また、研究Ⅰ-2でも、SSTを行った授業も含め、様々な場面で、A児が名前を呼ぶことができたら褒めたり、名前がわからず困っているときには声掛けをしたりすることを日常的に行った。名前を呼んで、友達がA児に話しかけてくれることで、般化につながっていったのだと考えられる。以上のように、般化をしていくためには、フィードバックが非常に重要である。そこで、研究Ⅱとして、フィードバックに着目し、コミュニケーションスキルを獲得するための指導のステップを踏まえて、フィードバックの方法について整理していきたい。

5 研究Ⅱ

(1) 研究の目的

研究Ⅱでは、コミュニケーションスキル獲得期の子どもたちに対するフィードバックの方法について知り、その有効性について探ることを目的とした。

(2) 対象児について

A特別支援学校(知的障害)に在籍する小学部の児童を対象とした。対象のクラスは3年生と4年生の計5名が在籍していた。対象児はそのうちの知的障害を併せ有する自閉症児3名とした。

① B児

3年生の男子。太田(1992)のコミュニケーションスキル獲得のための指導のステップに当てはめて考えると、ステップ3指差し行動を獲得～ステップ4身振り、サインを獲得している段階であった。発語はほとんどないが、日常的に使う言語での指示理解はでき、挨拶等は、声に出すことができるが、口型がわからない様子で不明瞭であった。

② C児

3年生の男子。ステップ3指差し行動を獲得～ステップ4身振り、サインを獲得している段階であった。発語はほとんどないが、「おかわり」や、「プレイルーム(遊べる場所)」等、要求したいことに関する言語は言葉にすることができた。

③ D児

4年生の女子。研究Ⅰ-1での対象児と同一である。ステップ5言葉を獲得～ステップ6基礎的な会話のスキルを獲得している段階であった。指示理解をすることができ、日常的な会話もすることができるが、学校では決まった会話が多い。

なお、以上の対象児の状況に関しては、観察前に担任の先生方から聞き取りを行ったときの状況である。

(3) 研究の方法

研究の方法としては、授業の観察を行い、そこで得られた知見を実践することで、その有効性を検証した。観察方法は、事象見本法を用いて、フィードバックがされた場面を大きく「褒める」「修正する」に分け、表2のカテゴリーで観察を行った。

表2 観察カテゴリー

褒 め る	ア	言語1	1語文で称賛する	
	イ	言語2	2語文で称賛する	
	ウ	言語3	3語分以上で称賛する	
	エ	ハイタッチ		
	オ	頭に触れる		
	カ	肩腰に触れる		
	キ	脚に触れる		
	ク	ご褒美を渡す	おもちゃを渡す、要求を受け入れる	
	ケ	声の調子	(高い、ニュートラル)	
	コ	教員の表情	(笑顔、真顔)	
	サ	その他		
	修 正 す る	ア	言語1	1語文で
		イ	言語2	2語文で
ウ		言語3	3語分以上で	
エ		身体に触れる		
オ		一緒にやる		
カ		教員がやって見せる		
キ		映像を見せる		
ク		画像を見せる		
ケ		声の調子	(高い、ニュートラル)	
コ		教員の表情	(笑顔、真顔)	
サ	その他			

(3) 期間

平成30年10月18日～11月29日の計8日

そのうち、予備観察を2日、事象見本法を用いた観察を3日、直接的に児童と関わり合いながらの支援を3日行った。8日間共に、児童が登校してから給食までの観察、関わりである。

(4) 結果・考察

① B児

観察の結果は、表3に示す。

教員の働きかけの方法に関しては、観察時に設けたカテゴリーのうち、観察できたもののみを抽出して表にまとめた。また、「声」「表情」の空欄に関しては、観察する際にみることができず、判断することができなかった

め、空欄とした。子どもの反応については、「○」「△」「×」と分け、反応が見られたもの（期待する行動が後にみられたもの）を「○」、逆に反応が見られなかったものを「×」、その方法のみでは、反応が見られなかったが、違う方法と組み合わせることで、反応が見られたものを「△」とした。

表3 B児のフィードバック場面の観察結果

褒める

教員の働きかけ				子どもの反応		
方法	声	表情	回数	○	△	×
カ「子どもの好きな場所を触る」	高い	笑顔	1	1	—	—
サ「名前」	高い	笑顔	1	1	—	—
ア「1語文」+カ「好きな場所を触る」	高い	笑顔	4	4	—	—

修正する

教員の働きかけ				子どもの反応		
方法	声	表情	回数	○	△	×
ア「1語文」+サ「視界を遮る」	ニュ	真顔	1	1	—	—
ア「1語文」+カ「教員がやって見せる」	ニュ	真顔	2	—	2	—
ア「1語文」+オ「一緒にやる」	ニュ	真顔	2	2	—	—
サ「模倣」		笑顔	3	3	—	—
オ「一緒にやる(横)」			4	—	—	4
オ「一緒にやる(横+正面)」			4	4	—	—

まず、結果の中で1番回数が多かった方法が、「一緒にやる(横)」と「一緒にやる(横)+(正面)」である。この方法が見られた授業では、体育の授業でボールを投げる活動を行っていた。



図3-1 一緒にやる(横) 図3-2 一緒にやる(横)+(正面)

この授業の支援で、図3-1のように横で教員と一緒に投げるといった支援では、児童はボールを下に叩きつけてしまい、前に飛ばすことができなかった。しかし、図3-2のようにカゴの後ろにも教員が付き、声掛けをする事で、視線が上がり、前へボールを飛ばすことができた。

また、「模倣」に関しては、朝の会の話す場面で、横から先生が言った言葉を後から続けて言うよりも、児童の視界に入っている先生が言ってあげることで、児童が言葉を模倣して話す様子が見られた。

これらのことから、児童の視界にしっかりと教員が入っているということが大切であることがわかった。余計な刺激をなるべくなくし、注目するところが明確になる

ことで、児童が理解しやすくなり、活動に集中していくことができると考えられる。

また、褒める場面でのエピソードとして、図工の授業で、ハサミを使う活動が2度あった。1度目は一回切りができれば、言葉だけで褒めるということを行った。その結果、視線がハサミに向かなくなり、集中できなくなってしまった。それを踏まえ、2度目の活動では、一回切りができれば、1言語とB児の触れられて嬉しい場所を触りながら褒めるということを行った。その結果、一回切りだけでなく、紙が終わるまで、続けて紙を切ることができた。このハサミの活動から、言語を獲得できている途中の段階の児童に対しては、児童の好きなことを織り交ぜて褒めることで、児童が褒められているということがわかり、フィードバックが効果的になされているのではないかと考えられる。

②C児

観察の結果は表4に示す。表の見方に関しては、表3と同じである。

表4 C児のフィードバック場面の観察結果

褒める

教員の働きかけ				子どもの反応		
方法	声	表情	回数	○	△	×
ウ「3語文」+オ「頭をなでる」	ニュ	真顔	1	—	—	1
ア「1語文」+オ「頭をなでる」	高い	笑顔	1	1	—	—
サ「名前」+ア「1語文」	ニュ	真顔	1	1	—	—

修正する

教員の働きかけ				子どもの反応		
方法	声	表情	回数	○	△	×
ア「1語文」+カ「教員がやって見せる」	ニュ	真顔	1	—	1	—
ア「1語文」+オ「一緒にやる」	ニュ	真顔	1	1	—	—
イ「2語文」+オ「一緒にやる」	ニュ	真顔	1	1	—	—
ウ「3語文以上」	ニュ	真顔	1	—	—	1
サ「指さし」			1	1	—	—
サ「歌う」	ニュ	真顔	2	2	—	—
サ「擬音語」	高い	笑顔	1	1	—	—
サ「手をたたく」	ニュ	真顔	1	—	—	1

褒める場面では、「3語文+頭をなでる」という方法では反応が見られなかったのに対し、「1語文+頭をなでる」という方法では、笑顔になり、褒められているということが理解できている様子であった。観察日での褒める場面が見られたのが少なく、どちらも1回ずつしか見られなかったため、断定することはできないが、短い言葉で褒めるほうが、児童が理解しやすく、期待する行動につながり

やすいという仮説が立てられた。また、修正する場面でも、「3語文以上」のときは、理解できていない様子で、同じような仮説が立てられる。

また、「1語文+教員がやって見せる」、という方法だけでは、反応があまり見られなかったが、それと合わせて「1語文+一緒にやる」という方法をあわせて行うことで、期待する行動が見られた。そのため、「1語文+教員がやって見せる」、の反応に関しては、「△」としたが、段階を踏んでフィードバックを行っていくことで、期待する行動につながっていくのではないかと考えられる。

③D児

観察の結果は表5に示す。表の見方に関しては、表2と同じである。

表5 D児のフィードバック場面の観察結果
褒める

教員の働きかけ				子どもの反応		
方法	声	表情	回数	○	△	×
ア「1語文」	ニュ	真顔	1	—	—	1
イ「2語文」	高い	笑顔	1	1	—	—
サ「手を握ってジャンプ」	高い	笑顔	2	2	—	—

修正する

教員の働きかけ				子どもの反応		
方法	声	表情	回数	○	△	×
ア「1語文」	ニュ	真顔	1	1	—	—
ア「1語文」+サ「要求を受け入れる」	ニュ	真顔	4	4	—	—
イ「2語文」+エ「身体に触れる」	ニュ	真顔	1	—	—	1
サ「指さし」	ニュ	真顔	1	1	—	—
サ「歌う」	高い	笑顔	1	1	—	—
サ「うちわ」	ニュ	真顔	3	—	—	3

褒める場面で、B児、D児との違いが見られたのが、「1語文」で褒められた時よりも「2語文」で褒められたときのほうが、反応がみられたという点である。この場面での違いとして、表情と声の調子が、1語文のときでは、ニュートラルであるのに対し、2語文のときには、高いという違いがあった。この結果も1回ずつしか結果が見られなかったため、断定することはできないが、声の調子と表情も児童の受け取り方に関係しているのではないかと考えられる。

また、D児の課題として、他の児童が話す場面でもD児が話してしまうということがあり、うちわを使って、D児が話す時にはD児の写真が貼ってある面を見せ、他の児童が話す場面では、子どもの絵が貼ってある面を見せるという方法がとられていた。1回目は、本人は理解していない様子で、期待する反応は見られなかったが、先生の声

掛けと落ち着いてゆっくり確認させることで、期待する行動が見られることもあった。

D児に関しては、3語文以上の言葉を使って会話もすることができ、基礎的な会話ができるようになってきた。しかし、学校で話す会話の内容はほとんどが決まった内容であり、コミュニケーションの課題よりも、自閉症の特徴でもある、興味の限局性（「関心が狭くてパターンのこと、特殊な物に愛着すること、独特な仕草で手をかざしてそれを見つめる行動などの常同的・反復的な奇異な運動、些細な変化を嫌がって、もとに戻したり、泣いたり、パニックを起こしたりして苦悩を示すこと¹⁶⁾」）に課題があるのではないかと考えられる。

(5)研究Ⅱ 総合考察

ステップ3指差し行動を獲得～ステップ4身振り、サインを獲得している段階であるB・C児に関しては、児童の視界に教員、又は注目してほしいものを入れることに注意し、子どもが好きな場所を触れる等のわかりやすい褒め方をするすることで、児童に期待する行動、反応が見られた。

しかし、D児に関しては、1語で褒めるよりも、2語文で褒めたほうが、反応がみられ、段階による違いが見られた。ステップ6基礎的な会話のスキルを獲得している段階の児童に対しては、獲得している言語に注意をしながらも、少し具体的に褒めたほうが般化につながっていくと考える。また、うちわを使った指導に関しては、SSTと呼ぶことができる。般化までには至っていなかったが、段々と自分が話して良いタイミングを理解し始めているようであった。このことから、ステップ6基礎的な会話のスキルを獲得し、コミュニケーションスキルを獲得した児童に関してはSSTの指導の成果を期待することができる。

研究Ⅱでは、コミュニケーションスキル獲得期の児童へのフィードバックに着目し、観察を行ったが、第一に子どもが理解できる褒め方が大切であることを再認識した。言語を獲得していなければ、身体に触れたり、その子どもの好きなことでフィードバックをしたりするなど、言語以外のツールを教員が持つことが大切である。

また、理解しやすくすることに共通して、子どもの視野も大切であることがわかった。B児の体育の授業でのボール投げでも、視線がどこに向いているかで、大きな違いが見られた。余計な刺激を与えないために、視界を遮ることも有効な手立ての1つであると考えられる。

更に、B児の観察結果において、教員がやって見せたあと、一緒にやって、1人でやるなど、段階を踏むことによって、教員が期待する行動が見られた。少しずつ段階を踏むことで、子どもの理解につながり、コミュニケーションスキルの獲得につながっていくのである。

6 まとめ

今回の研究を通して、知的障害を併せ有する自閉症児へのSSTについて考えてきたが、太田が示すコミュニケーションスキルを獲得した児童に対しては、SSTを活用することで、般化へとつながっていき、SSTが有効であることがわかった。また、コミュニケーションスキル獲得期の子どもたちに対しては、SSTは適切ではなく、有効な指導とはいえないことがわかった。

そこで、コミュニケーションスキル獲得期の子どもたちに関して、コミュニケーションスキルを獲得し、般化していくためにはフィードバックが重要であると考え、コミュニケーションスキル獲得期の子どもたちへのフィードバックについて観察を行った。フィードバックに関しては、子どもが理解しているのかを第一に考え、子どもの視野に注意したり、言語に注意したりすることで、教員が期待する行動が増え、般化につながっていた。

また、フィードバックの褒める場面に関して、研究Ⅱで関わった、コミュニケーションスキル獲得期の子どもたちに関しては、短い言葉で、わかりやすく褒めたほうが効果的であった。しかし、研究Ⅰ-2で関わった、コミュニケーションスキルを獲得した子どもたちに関しては、褒めた後に、「どこが1番良い？」などの質問が子どもからあり、具体的に褒めたほうが子どもの意欲につながるということがわかった。子どものコミュニケーションの段階によって、どのような言語で、どのように褒めれば良いのか、指導する側は使い分ける必要がある。

子どもがどうしたら理解できるのか、子どもにとって必要な、学ぶべきスキルは何なのか、子どもの側に立って考え、指導していくことが、子どもの成長につながっていくのである。

7 今後の課題

今回の研究では、事例の条件で整理を行い、知的障害の重さを中心に考察を行ったが、自閉症の重さを考慮することができなかった。一般化していくためにはもう少し長い観察期間を設け、多くの子どもたちと触れ合っていかなければならない。多くの事例をもとに考察し、フィードバックの方法に関しても整理することができれば、指導する際の手掛かりになるのではないかと考える。今後は多くの事例と触れ合い、太田の述べるコミュニケーションスキル獲得のための指導のステップをもとにフィードバックの方法について整理をしていきたい。

8 主要参考文献

- 菅野敦「知的障害児の心理・行動特性と支援」橋本創一他6名『特別支援教育の基礎知識－障害児のアセスメントと支援、コーディネートのために－』(2006) 明治図書出版社
- 小貫悟、名越斉子、三和彩『LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング』日本文化科学社(2004)
- 岡田智、三浦勝夫、渡辺圭太郎、伊藤久美、上山雅久『特別支援教育 ソーシャルスキル実践集－支援の具体策93－』明治図書出版(2009)
- 太田昌孝、永井洋子『認知発達治療の実践マニュアル－自閉症の実践マニュアル』日本文化科学社(1992)
- 太田昌孝、永井洋子、武藤直子『自閉症治療の到着点第2版』日本文化科学社(2015)
- 上野一彦、岡田智『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(2006)

¹ 岡田智、三浦勝夫、渡辺圭太郎、伊藤久美、上山雅久『特別支援教育 ソーシャルスキル実践集－支援の具体策93－』明治図書出版、2009、p.7

² 同上、p.7

³ 同上、p.16

⁴ 同上、p.17

⁵ 同上、p.9

⁶ 猿渡京、小島道生「軽度知的障害のある生徒を対象とした教師評定用ソーシャルスキル尺度の開発の試み」『特殊教育学研究』第48巻、2010

⁷ 太田昌孝、永井洋子、武藤直子『自閉症治療の到着点第2版』日本文化科学社、2015、p.6

⁸ 岩手県立総合教育センター「ソーシャルスキルトレーニングの理解と指導」、平成21年 p.1 (2019/1/25 最終閲覧)

http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/text/h21_201.pdf

⁹ 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「教育支援資料」平成25年

¹⁰ 菅野敦「知的障害児の心理・行動特性と支援」橋本創一他6名『特別支援教育の基礎知識－障害児のアセスメントと支援、コーディネートのために－』2006、明治図書出版社、p.117

¹¹ 上野一彦、岡田智『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(2006)

¹² Hopper entertainment ホームページ

(2018/12/24 最終閲覧) <https://hopper-ent.com/>

¹³ 太田昌孝、永井洋子『認知発達治療の実践マニュアル－自閉症の実践マニュアル』日本文化科学社、1992、p.318

¹⁴ 太田昌孝、永井洋子、武藤直子、前掲書、2015、p.6

¹⁵ 太田昌孝、永井洋子、前掲書、1992、p.321

¹⁶ 太田昌孝、永井洋子、武藤直子、前掲書、2015、p.6