

## 科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成25年4月1日現在

機関番号：10102

研究種目：基盤研究（C）

研究期間：2010～2012

課題番号：22531048

 研究課題名（和文） 学齢期の発達障害児者が抱える社会的行動の困難性に対する  
包括的支援パッケージの構築

 研究課題名（英文） Development of Comprehensive Social-Skill Support System for  
Children and Youth with Developmental Disorders

研究代表者

萩原 拓 (HAGIWARA TAKU)

北海道教育大学・教育学部・准教授

研究者番号：00431388

研究成果の概要（和文）：

本研究は、発達障害のある児童生徒のソーシャルスキルの獲得において自己認知は重要な役割を果たすことを確認した。このことからソーシャルナラティブや自己認知支援をベースとした包括的支援パッケージを構築し、実践効果を検討した。包括的支援パッケージは多様な発達障害特性や生活環境に柔軟に対応することが結果から判断された。本研究はまた、この支援アプローチの教員研修プログラムも合わせて考察した。

研究成果の概要（英文）：

The study found the critical role of self-recognition for development of social skills in children with developmental disabilities. Based on the finding, comprehensive support package consisted of interventions related to social narratives and self-recognition was developed and implemented in the fields. The findings confirmed that the package was adaptable to a variety of individuals' characteristics and environmental needs. The study also investigated a feasibility of in-service training on the intervention approaches.

交付決定額

(金額単位：円)

|        | 直接経費      | 間接経費    | 合計        |
|--------|-----------|---------|-----------|
| 2010年度 | 1,400,000 | 420,000 | 1,820,000 |
| 2011年度 | 800,000   | 240,000 | 1,040,000 |
| 2012年度 | 500,000   | 150,000 | 650,000   |
| 総計     | 2,700,000 | 810,000 | 3,510,000 |

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・特別支援教育

キーワード：発達障害、ソーシャルスキル、自閉症スペクトラム障害

## 1. 研究開始当初の背景

通常学級環境における発達障害の特性をもつ児童生徒への支援の充実は、彼ら本人のみならず、一緒に学校生活を送る他の児童生徒の教育環境を保障する上で重要な課題となっている。発達障害は学習障害（LD）、注

意欠陥・多動性障害（ADHD）、自閉症スペクトラム障害（ASD）に代表されるが、それぞれの特性が臨床上カテゴライズされているため、支援手段も障害種によってそれぞれ別であると捉えられていることも少なくない。しかしこれらの障害種に関わらず、通常

学級に在籍する発達障害をもつ児童生徒は、多くの場合学業に困難を感じ、それにもましてクラス内における対人関係や集団活動での行動・ふるまいにさまざまな問題を抱えているのが現状である。

発達障害の特性をもつ人々がソーシャルスキルや行動・ふるまいに関する困難を抱える原因はさまざまであるが、顕著なものとして、①暗黙のルールを認識しにくい、②選択肢が多い、またはあいまいな状況（つまり、社会的状況）での問題解決が難しい、③情報の整理が難しい、④般化（学習したスキルを他の状況に適応させる）が苦手、⑤自信や他者の行動の結果予測が立てにくい、⑥衝動的な判断・行動などが挙げられる。これらの困難性に対する支援アプローチとして、ソーシャルナラティブ (Social Narratives) がある。ソーシャルナラティブは、ソーシャルスキルや行動・ふるまいに問題を持つ人々に対し、主に叙述形式で状況を具体的・客観的に明らかにしていき、状況に適した社会性スキルや対応を教えていく方法の総称である。これらは教師など支援者が比較的簡単に技法を習得でき、状況に応じて支援プログラムを自由に調整することが可能であるという柔軟性も持っている。ソーシャルナラティブの支援形態は、絵・写真などのカード、プリント、本、コンピューターなどによって、個別指導からグループ指導まで、対象者や支援環境に合わせて、さまざまである。

一方、ソーシャルスキル支援手段の実践だけでは解決できない場合も実際には多く存在する。その要因の一つとして、発達障害のある子どもたちの多くが自己認知の困難性を持っていることが挙げられる。セルフモニタリングは、自身の行動や困難性を自己認知することで自己コントロールを可能にさせる手法である。発達障害をもつ児童生徒の支援において、自己認知力を高めることは社会的自立にとって重要であり、また個別指導が難しく環境変化も頻繁な、通常学級在籍の児童生徒の支援には欠かせないものと思われる。このセルフモニタリングの発展型として、ビデオセルフモニタリング手法も考案されてきた。基本的なビデオセルフモニタリングとは、支援者が対象者と共に対象者本人が映っているビデオを見て、適宜質問やコメントを加えて行動やふるまいの自己認知力を高め、解決法を一緒に模索していったり、行動抑制を促したりする支援手段である。ソフトウェアを独自に開発することも可能であるが、テクノロジーの急速な発展によって iPad などの携帯型端末の基本機能で十分実践可能となった。

一方、最近アメリカを発信点に実践されている5段階表と呼ばれる支援法は、5段階のストレスレベルごとに本人の気持ち、まわり

が見た本人の状態、解決手段を表にし、ストレスの自己認知と危機回避法を身につける手段である。この手段は、発達障害児者が苦手とする抽象的・概念的な事象を具体的な段階として明確化し、主観と客観の同期をはかっている。ソーシャルスキル関連の困難性とストレス対処はほぼ同一線上の課題であり、5段階表を利用した支援はソーシャルスキル支援に組み込んでいくべき手段である。

以上のようなソーシャルスキルの困難性に対する支援法にはさまざまなものがあり、それぞれが効果を示唆するものであるが、支援者にとって、対象者の認知特性、支援対象スキル・行動、支援実施環境などに応じてどの手法をとったらよいかはなかなか分かりづらく、包括的アプローチの開発は現在の教育現場において喫緊の課題と考えられる。また、ソーシャルスキルや適切な行動・ふるまい学習には自己認知の確立は不可欠であり、スキル獲得と自己認知は両者が成立してはじめて実生活での応用が可能となり、身についた適応行動スキルと言えるであろう。このことから本研究では、支援手段を単体でとらえず、支援対象者の状況に応じて支援者がアレンジできるような包括的支援パッケージの構築を目的とした。包括的支援パッケージには、主として上記に挙げた支援手段を盛り込み、対象者に応じてそれぞれの利点を組み合わせ、スキル獲得と自己認知の両立を目指す。

## 2. 研究の目的

本研究では、ソーシャルスキルや行動・ふるまいに関連する先行研究を基盤に、発達障害児者の社会的行動の困難性に対する包括的支援パッケージを構築し、実施検討した。本研究の主軸となる具体的目標は以下の2点である。

### (1) 自己認知を主軸とした、ソーシャルナラティブ手法の検討

ソーシャルナラティブは、一つの支援手段ではなく、主に叙述形式の支援ツールを用いた手段の総称である。本研究では、支援対象者の特性や目標とするスキルにあわせてソーシャルナラティブの中から支援手段を選択し、かつアレンジを加えていく系統的手段を研究開発した。また、ソーシャルスキルや行動・ふるまいに対する支援には、新しいスキル獲得と同時に、自己の行動や感情をモニターし、状況に応じて調整していくスキルも重要となる。セルフモニタリングや5段階表などの手法は、自己認知や自己コントロールを促進するものであり、本研究ではソーシャルナラティブとこれらの手法を一つの支援パッケージとすることで、より包括的な支援の可能性を検討した。また、思春期以降の対象者には社会的または行動的問題に対して

の問題解決スキルも重要になると考え、支援者の手を借りながら自身で解決策を模索していく支援手段も加えて検討した。

#### (2) 支援におけるテクノロジーの応用

上記の包括的支援手段にコンピューターを利用することによって、場所や時を選ばず一貫した刺激提示および、セルフモニタリングを編集したデジタル映像を対象者に提示可能となる。そこで本研究では、支援パッケージに Apple 社 iPad を用いたセルフビデオモニタリングの可能性を検討した。

### 3. 研究の方法

#### (1) 包括的支援パッケージ

ソーシャルナラティブにはさまざまな叙述形式があり柔軟性の高い支援と言えるが、支援対象者のタイプや支援対象スキル・行動に対して、望ましいソーシャルナラティブ支援手段が容易に組み立てられるという段階にまでは発展していない。そこで本研究では、対象者の発達年齢や特性、支援対象などに応じてソーシャルナラティブや他の支援手段を組み合わせてやすいやり方を検討し、支援者が現場で使いやすい包括的支援パッケージを模索した。主として、自己認知や自己コントロールの要素を本パッケージの基盤とし、セルフモニタリングをはじめ SOCCSS や 5 段階表といった手法を、従来のソーシャルナラティブに組み込むことを試みた。また、Apple 社 iPad を用いてセルフビデオモニタリングをパッケージに取り入れた。

#### (2) フィールドワーク

##### ① 小学校における実践

通常学級に在籍する小学 2 年生の女兒に、対人関係スキルおよびセルフコントロールを支援対象とした実践を通常学級担任および特別支援学級担任と協同で行った。ソーシャルナラティブ手法の一つであるパワーカードをトークンエコノミーと合わせて支援を構築した。パワーカードは対象児の好きなキャラクターである「たまごっち」をベースとして、「たまごっち」のキャラクターがともだちと仲良くするルールを書いたパワーカードを作成し、ルールが守れたときは対象児が強化子として「たまごっち」キャラクターのシールをもらい、クラスメートに加えて「たまごっち」の友達も増えていくという設定とした。1 日の反省および強化は通常学級担任が担当した。

##### ② 就労支援における実践

就労支援の一部として、自己認知をベースとした 5 段階表および SOCCSS の実践をそれぞれ 20 歳の男子 1 名ずつに試みた。これらの支援手段は本来学齢期を対象としてつくられているが、ソーシャルスキルの困難性の

メカニズムはライフステージを通して共通していると仮定し、青年期に応用をした。5 段階表は、試用期間中の勤務先での個人のストレスレベルに応じた対処手段をジョブコーチの支援を受けながら作成し、勤務先にも完成した 5 段階表を渡した。また、SOCCSS は、異性関係の問題解決の相談時に応用を試みた。

##### ③ 短期間支援における実践

(23 年度) 高機能自閉症スペクトラム障害のある児童・青年のためのキャンプにおける「不安のコントロール」プログラムに包括的支援パッケージを導入した。セッション自体は 4 泊 5 日の期間中 3 時間 3 回行ったが、学習したことの実践および記録はキャンプ全期間にわたって行った。参加者は ASD のある小中学生 6 名 (男子 4 名、女子 2 名) である。プログラムのセッションは、環境に対する不適応から生じる不安やストレスの増加を自己認知し、それらのレベルに合った対処法を自ら試みることを目標として構成した。準備段階として、自分の特徴を知る、自分の言葉で感情表現をする、過去体験した不安やストレスのエピソードを回顧する等の作業を行った。対処法として、自己認知行動療法の手法を取り入れた 5 段階表を主に紹介し、実際に各自 5 段階表を作成した。また、周りから自分がどのように見えるかを体験するために、キャンプ期間中の参加者をビデオ撮影し、編集した動画をセッション時に支援者と一緒に iPad で見る試みをした。また、今の自分の顔がどのように見えるかも、iPad のカメラ機能を使って試みた。短期間支援の内容と効果が学校生活を含む日常生活で維持および般化するよう、参加者・保護者・教師を含む支援者に向けて個別の DVD を作成した。各 DVD は、DVD の内容および利用法のマニュアル、プログラムの内容と使用した教材、動画を含むセッションにおける参加者の行動記録、そして今後の支援案を含む個別報告書で構成した。

(24 年度) 前年度と同様、高機能自閉症スペクトラム障害のある児童・青年のためのキャンプにおいて、「感情理解」プログラムで支援パッケージを導入した。参加者は 4 名の ASD のある小学 6 年生 (男子 2 名、女子 2 名) である。キャンプ期間中 1 回 3 時間のセッションを 3 回行った。本プログラムでは、自己理解を基盤として自分の感情を認知し、リラクセス法と 5 段階表および SOCCSS を利用した対処法を学習した。感情レベルはある程度コントロール可能であることを、参加者に視覚的に説明し、それを証明するために感情と体のつながりを実体験した。呼吸法および筋弛緩法を実施し、参加者自身が理解し且つ実践

可能な方法を試行した。また、他人から見た自分とそのときの自己感情を実体験するために、前年度と同様に iPad を用いてセルフビデオモニタリングを実施した。キャンプ終了時に、参加者全員にそれぞれの支援結果報告と今後の支援案をまとめた DVD を配布した。本プログラムでは、こどもの行動チェックリスト (CBCL) およびスペンス不安尺度を全参加者に対してプログラムの事前事後、実施した。

### (3) 包括的支援パッケージの研修プラン

ソーシャルナラティブを基盤とした包括的支援パッケージが教育現場で活用できるよう、支援者向けの研修プランを作成した。これまでの先行研究および実践を含んだスライドを中心とし、ワークショップ形式で参加者が実際にいくつかの支援手段を体験できる構成とした。

## 4. 研究成果

### (1) 包括的支援の在り方

先行研究および実践を通して、発達障害のある人々のソーシャルスキルに関連する困難性の大きな要因は、「自己認知」の不足によるものであることが確認された。社会的ルールやソーシャルスキルが模倣や体験によって学習できない困難性は当然かれらに存在するが、環境における自分の存在や自己感情を認識することは、ソーシャルスキルを学習する前提となるものであり、この認識がない場合、ソーシャルスキル支援の実生活における効果は期待できない。自己認知を前提としたソーシャルスキル支援においては、ビデオセルフモニタリングや視覚刺激などの要素は重要であり、このことから単体のソーシャルスキル支援手段は実践的ではないことが確認された。

さらに、特に学齢期のソーシャルスキル支援は学校や家庭、その他のさまざまな環境が関係しており、一つの支援手段がそのすべてに共通して実践されることは不可能である。つまり、多くの発達障害のある人々の根本的特性とも言える社会性困難に対する支援は、さまざまな環境での生活仕様や支援などに柔軟に対応する必要がある。そのためには、ソーシャルスキル支援そのものがそれぞれの環境で行われていることに融合していくことが重要であり、よって本研究で実践した包括的アプローチがより実践的であることが明らかとなった。

### (2) 本研究の実践結果

本研究では、さまざまな状況におけるソーシャルスキル支援の在り方を包括的パッケージとして模索した。学校環境でパワーカードを利用した実践では、対象児のクラスメー

トとの関わりにおいて適切な行動の増加が見られた。パワーカードのキャラクターは対象児の興味を引き、ルールに従った行動をするリマインダーの役割を果たした。さらに、通常学級担任と対象児は、毎日の下校前にパワーカードの成果をふりかえると同時に、対象児の考えや思いを話し合った。パワーカードと毎日の短時間の相談という、複数のアプローチがうまくつながった例と言える。

就労支援における 5 段階表と SOCCSS の実践では、対象者のニーズと支援手段がタイミングよく一致したことが効果の結果につながった。5 段階表を利用した対象者には、職場で上手く行かないことの実体験が、感情を自己認知する手助けとなり、また、就労を継続したいという意思によってストレスレベルに対応した手段を積極的に考えることが出来た。SOCCSS においても異性関係のトラブルという、対象者にとってこれまで経験したことのないインパクトのある問題に直面したことが、本人の積極的参加と問題解決の成功につながった。青年・成人期においても学齢期対象の支援手段が有効であることは、本実践を通してある程度明らかとなった。支援対象が本人の生活にとってどの程度重要であるかという点は、特に青年期以上の当事者へのソーシャルスキル支援効果に大きく影響すると思われ、今後さらに検討していかなければならない。

ASD のある子どもたちのキャンプにおける実践では、包括的アプローチの実行可能性を検討した。短期間支援であるため、対象者の支援プログラム前後の比較では顕著な違いは見られなかった。CBCL やスペンス不安尺度ではプログラム後にスコアの軽減が若干見られたが、支援プログラムの直接的効果であるかは判断できなかった。2 回の実践を通して、さまざまな支援手法を同じテーマ上での一つのパッケージにすることは可能である示唆を得た。特にこのアプローチはグループ学習などの複数対象者にとっては特に有効であり、対象者それぞれの特性、生活環境、ニーズ等に柔軟に対応することが可能である。セルフビデオモニタリングの実践では、回数を重ねるごとに慣れてはいったが、ほぼ全員の対象者が自分の動画を見ることを導入時に嫌った。また対象者へのインタビューから、日常生活で鏡を見ないという回答が多くあった。海外におけるビデオセルフモニタリング実践ではこのような報告はなく、このことについて今後さらなる調査が必要である。またこの実践では、支援内容、結果、今後の支援計画を個別に DVD にまとめ、保護者や支援者に配布した。包括的支援パッケージというアプローチの利点を生かし、当事者の特性やこれまでの支援経過を基盤に、さまざまな支援手段から本人にあったメニューを構成す

ることが出来た。個別報告書の例を表1に示す。

表1 個別報告書の例

| プログラム：感情理解<br>個別報告書 Dさん  |   |
|--|---|
| プログラム中に気づいた点   |   |
| 出来ていた点、得意な点など  | 困難性、課題点など   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>●深呼吸           <ul style="list-style-type: none"> <li>・息を調節し、強弱をつける</li> <li>・教わった方法を落ち着かない時に取り入れることができる</li> </ul> </li> <li>●他者から見られた自分へ意識を向けること</li> <li>●気持ちを2段階で分けること           <ul style="list-style-type: none"> <li>①リラックスしている、落ち着いている、るんるん</li> <li>②眠い、疲れた、だるい、辛い、気持ち悪い</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>●イメージ（周囲からの援助なし）</li> <li>●感情のレベルを2段階ほどにしか分けることができない。           <ul style="list-style-type: none"> <li>→中でも状態像と矛盾する段階を現在の状態として選ぶことがあった。</li> </ul> </li> <li>●力を抜く、入れる、加減が苦手</li> <li>●デモンション低下時に自分の力で引き上げること           <ul style="list-style-type: none"> <li>→本人としては絵を描くことで対処するも切り替えが困難</li> </ul> </li> </ul> |
| プログラム中に見られた進歩や改善など   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・イメージをもつことは、本人のみでは難しかった。しかし、スタッフから“どこで安心する？”をテーマに話した際、当初は「忘れちゃった」と話すものの、本人の身近な場面に当てはめながら話す、イメージを膨らませることができた。</li> <li>・午後のプログラム導入時、眠さ・だるさを感じていると表現。その後、本人自ら深呼吸を行い、以降のプログラムにスムーズに入ることができた。</li> <li>・自分の気持ちと言葉を一致させることができた。</li> <li>・自分の提案を他人に伝えることを恥ずかしがり、「めんどくさい」「無理」と拒否的であることが見られた。しかし、スタッフの声かけで「伝えてみる？」「一応言ってみる？」と提案すると、大きく生息を吸い込んで他人に伝えることができた（自分の意見が正解という裏付けがないと一歩が踏み出せない。）</li> </ul>  |   |
| 今後の支援で目標とすべきこと（優先順）  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>①自分の気持ちを他人に伝えられるようにする</li> <li>②深呼吸による成功体験を増やし、イライラ・ソワソワ時の対処法として確実に自分のものとして身につける</li> <li>③普段から鏡を見るように習慣付ける</li> </ul>  |   |
| それぞれの目標に対する具体的支援策  |   |
| <p><b>自分の気持ちを他人に伝えられるようにする</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①周りから見た自分とその時の本人の気持ちを一致させる           <ul style="list-style-type: none"> <li>・スタッフ側から、本人の表情やふるまいに対してコメント</li> <li>・動画に映った本人の状況と気持ちの確認</li> </ul> </li> <li>②「楽しい」「辛い」「気持ちがいい」等の具体的な選択肢を提示して、状況における自分の気持ちについて質問する</li> </ul> <p><b>深呼吸を自分のものにする</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①2つのことを同時進行ではなく、深呼吸に集中する           <ul style="list-style-type: none"> <li>・力の抜き加減を覚え、強く吸いすぎ、吐きすぎないようにする</li> </ul> </li> <li>②疲れた時、眠たくて切り替えができない時に、スタッフは積極的に声をかける           <ul style="list-style-type: none"> <li>・ストレスを感じた時に、1人でも深呼吸をしている場面が見られたら、強化していく</li> </ul> </li> </ul> <p><b>普段から、鏡を見るように習慣付ける</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①スタッフが、鏡を見ながら身支度をする姿を見せる</li> <li>②活動時にもスタッフが鏡を持ち歩き、確かめられるようにする           <ul style="list-style-type: none"> <li>・随時、声かけによって本人に自分の姿を確認させる</li> </ul> </li> </ul> |   |

本研究のまとめの一つとして、本研究で得られた包括的支援パッケージの実践手段を支援者向けにまとめる作業に取り組んでいる。概要は以下の通りである。

- i. ソーシャルスキル支援の根幹
- ii. ソーシャルナラティブの概要
- iii. お話形式の支援
- iv. マンガを利用した支援
- v. パワーカード
- vi. SOCCSS
- vii. 包括的支援アプローチに加えられるもの
- viii. 5段階表
- ix. 暗黙のルール理解
- x. 機会利用型支援
- xi. ビデオセルフモニタリング
- xii. アセスメントからの支援作成
- xiii. 支援実践のモニタリングと修正

以上の内容でスライド資料を作成し、またワークショップ形式の演習計画を立てた。今後、これらの内容の書籍化を計画している。

5. 主な発表論文等  
(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

- [学会発表] (計3件)
- ① W Noda, T Hagiwara, N Mocizuki, M Iwasaki, M Tsujii, Effect of a short-term treatment program for anxiety in children diagnosed with autism spectrum disorders, International Meeting for Autism Research (IMFAR) 2012 Annual Meeting, 2012年5月18日, Toronto, Canada
- ② 萩原拓、関洋子、高機能ASDの就労訓練における自己認知を基盤とした社会適応支援の検討、日本臨床発達心理士会、2011年9月4日、横浜国立大学
- ③ 萩原拓、自閉症スペクトラム障害の就労訓練における自己認知の向上、日本発達心理学会、2011年3月27日、東京学芸大学

6. 研究組織
- (1) 研究代表者  
萩原 拓 (HAGIWARA TAKU)  
北海道教育大学・教育学部・准教授  
研究者番号：00431388
  - (2) 研究分担者  
なし
  - (3) 連携研究者  
なし