

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 16 日現在

機関番号：32689

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2016

課題番号：26381338

研究課題名(和文) 発達障がい児に対する、課題解決スキルの分類プログラム開発

研究課題名(英文) Development of Categorized Prosocial Problem-Solving Strategy Training Program for Children with Developmental Disabilities

研究代表者

本田 恵子 (HONDA, Keiko)

早稲田大学・教育・総合科学学術院・教授

研究者番号：50317674

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,900,000円

研究成果の概要(和文)：発達障害を持つ子ども達が、欲求不満場面でとりがちな行動と自分で「折り合い」をつけることができるようになるためには、自己調整機能を活性化させる「落としどころ」を見つける必要がある。研究では欲求不満場面における行動の収集と分類を行い、欲求の発達と道徳性の発達段階別による「向社会的判断力」の分類とそれに基づく「向社会的行動」を段階別に作成した。欲求不満場面を5段階7カテゴリーに分け、発達障害の子ども達がわかりやすいことばにした「なっとくのりくつ」および、トラブル場面の対応に必要な「ソーシャルスキル」を段階別に学ぶプログラムを開発し、効果測定を行った結果トレーニング群において有意な向上が見られた。

研究成果の概要(英文)：Children with developmental disorder find difficulties in keeping balance between their needs and the rules in the society around them. This study intended to identify effective cues that activate the children's self-control in frustrating situations. Based on the data gathered, children's developmental stages of needs and self-control were categorized into 7 stages, and 80 "magic words (cueing)" were selected in order to encourage self-control. Children on Stage 0 (immature) need to be cued to put off their impulsive behavior. Children on Stage 1-A (self-oriented) need to be cued to understand that a judgement is made by others. Children on Stage 1-B (dependent) need to know their responsibilities. Children on Stage 2-A need to be cued to respect the rights of others. Children on Stage 2-B need to formulate and express their own opinions. Children on Stage 3 need to be cued to make fair, balanced agreement. Children on Stage 4 need to be cued to successfully resolve conflict.

研究分野：学校心理学

キーワード：発達障害 欲求の段階 自己調整力 なっとくのりくつ 向社会的判断 向社会的行動

1. 研究開始当初の背景

(1) 日本におけるソーシャルスキル教育の状況

日本におけるソーシャルスキル教育は、1980年代に医療分野において精神障がい者に導入されたライフスキルと呼ばれる日常生活のスキル(身辺自立、あいさつ、指示理解、等)、健常児に対する心理教育プログラムとしてクラスワイドで実施するコミュニケーションスキル(友だちへの仲間入り、上手な断り方、話し合いの仕方等)、及び高学年に対するグループワークトレーニングが中心であった。しかし、発達障がい児にソーシャルスキル教育を行う場合、ライフスキルでは不足であるが健常児のプログラムでは何を学んでいるのが不明瞭であった。そこで、小貫ら(2004)は、障がい児には、何を学んでいるのかターゲットスキルを明確にする必要があると述べ、教材には明確な獲得スキルが設定されるようになった。Gutstein & Shelly(2002)が他者への不安が強く言語発達に課題のある自閉症スペクトラムの児童に対し、RDI(Relational Development Intervention)の手法を開発し、自閉症児の視点に立ってコミュニケーションの扉を開いていく方法を提示し、日本でも療育機関で取り入れられている。これらを統合し、本田(2007, 2008)はクラスワイドで実践するソーシャルスキル教育プログラムの内容を感情教育とソーシャルスキルに分け、ソーシャルスキルも社会生活の中で自立生活ができるための基盤プログラムと同世代の仲間集団への仲間入り、仲間の維持、関係性の発展に分けて学ぶプログラムを開発した。また、瀧本ら(2011)は、SSTを知的障害児に発達させ発達障がい・知的障害者に対する医療、福祉、特別支援学校での実践を元に社会生活において必要なスキルを就学から就職に至るまで場面別にテキストにまとめている。これらは対象児童らが行動をパターン化して獲得することに対する効果は高い一方で、実

践をする中で三つの問題点が明らかになった。一つは、「なぜそのスキルが、その場面で適切なのか」という判断基準は学んでいないため、実際のトラブル場面では感情的に納得できないことが多くクーリングダウンに時間がかかる。二つ目は、子ども同士ではパターン通りに場面が進むことが少なく、せっかく学んだスキルを使ったのに問題解決ができないと「こんな使えない」とあきらめがちになる。三つ目は、トラブル場面での介入において支援者に高度なスキルが要求されることである。発達障がい児は通常級に約6%在籍していることが明らかになっているが、通常級の教員は心理や特別支援教育の専門知識が少ない。担任がトラブル場面で素早く対応するためには、支援教材が必要である。近年のアメリカの実践的研究においては、二つの流れがあり、一般の児童生徒に対しては年齢別のコミュニケーションスキルが設定され「character education」のカリキュラムが市レベルで採用されて授業の一環として取り組まれている(本田、植山、鈴木、2010)。一方、発達障がい児用のソーシャルスキル教材は、より詳細にレベル分けが行われ、社会性の問題を脳科学的に分類し、目、耳等情報を入力するのにどこを使っているか、状況を理解するためにどういう判断をしたかに分けた上で、ターゲットとなるスキルをトレーニングするものが増えている(MacSuga. & Simonsen.、2011)。以上から、本田ら(2013)は、通常学級の児童・生徒を対象に、脳科学を基盤として前頭葉の制御機能と実行機能に働きかけるプログラムを実践し効果をあげている。

(2) 研究の特色・独創性と意義

本研究の独創性は、発達障がい児のソーシャルスキル活用力を向上する上で、脳の前頭葉にある制御機能と実行機能に着目し、これまで漠然とした用語でしかなかった状況判断力や向社会性を明確に「状況を理由付ける

ことば」にする試みをしている点にある。さらに、発達障がいについて専門知識が少ない教員や保護者が子どもとの日常の遊びの中で反復練習できる教材作りを目指している点においても活動が定着しやすくなると同時に関係者のトレーニングへの抵抗感を軽減する効果が期待できる。

国外におけるソーシャルスキル教育は、特別支援の専門的アセスメントができるスタッフがいるために、教員は子どもの力を見立てたりプログラムを考えることより、スキルを教えてゆく役割が強い。そのため、教員が自分の専門知識に応じて自主的に教材を選べるようにランク付けがなされた教材が豊富にある。しかし、脳機能と関連付けた研究は少なく、日本人とは必要とするスキルが異なる。一方、国内におけるクラスワイドのソーシャルスキル教育は、特別活動に位置づけられることが多いためグループ活動の要素が強く何の力を育てているのかが不明瞭である。また、特別支援学級においてはさまざまなニーズを持つ児童生徒に個別対応することが多く、汎化した形で判断力を育てることはなされていない。本研究は、脳神経の制御機能、実行機能に着目している点でこれまでの国内外の研究を一步進めた形になっていること、および通常級、特別支援級いずれの対象児童・生徒にも個別・グループどちらでも活用できる点で教員が実践するソーシャルスキル教育の発展に寄与するものと考えている。

2. 研究の目的

本研究の目的は、制御機能と実行機能、特に「見通し」や「情報の整理」「因果関係を見つける」事に機能不全がある児童・生徒 (M. F. Bear, B. W. Connors, & M. A. Paradiso, 2006) にその機能の代償となる教材を提示することで、自分で問題解決する向社会的判断力を獲得するためのプログラムを作成することである。そのため以下2つの研究を行うことにした。1) 発達障がいを持つ子ども達

が欲求不満場面でとりがちな行動を分類し向社会的行動が獲得されるまでの段階を策定する。2) 向社会的判断力を育成するための包括的プログラムの開発、である。

3. 研究の方法

(1) 向社会的行動を形成するまでの段階の分類

段階の分類は、①欲求不満場面における子どもの行動の分類、②行動を決定している判断要因の類型化の2段階で行った。

① 欲求不満場面における行動の分類

著者が訪問研修を実施した幼稚園・保育園4、療育センター2、小学校4、中学校4、特別支援学校4校の教員、心理職、特別支援教育の支援員、および保護者に対して自由記述による情報収集を行った。情報提供者には、事前に研究の目的を伝えた上で「学校や家庭で子どもの行動の切り替えがうまくいかない場面」と「学校や家庭でこどもの行動の切り替えがうまくいく場面」をできるだけ詳細に記述してもらい、全ての事例に対してフィードバックを行っている。分析対象とする行動は、学校内で生じるトラブル場面 (HR, 授業中の話し合い活動、休み時間の交流、給食・掃除・係り活動) とした。集まった行動を「行動が切り替えられた場面」と「切り替えられなかった場面」に分け、それぞれを「欲求の発信者」「欲求の成熟度」、「調整力」「内的欲求と外的欲求のバランス」のカテゴリに分けた。最終的に「行動形成の段階」と「欲求の状況」というカテゴリを作成した (表1、Fig.1)。

表1 行動形成段階と欲求の状態 (本田、2016)

行動形成の段階		欲求の状態	
段階	欲求の発信者	欲求の成熟度と調整力	内的欲求と外的欲求のバランス
0段階	自分の欲求のみ	生理的欲求 ランダム発覚	行動パターンにルールがなく、衝動に対して反動的な行動をしている状態
第1段階A	自分の欲求のみ	未成熟、自分がまだ調整力が未発達	自分のルールのみに従うパターンができていない状態。内的欲求は未成熟で、「なぜやりたいのか」が不明瞭。また、進捗心も未成熟なため、欲求が叶うまで、わがままを通す。
第1段階B	相手の欲求のみ	未成熟、依存 相手の強引なやりかたに調整	外的欲求に従う行動パターンができていない状態。他者依存性のもので責任は少ないが、やったことに対して自分で責任をとらない。
第2段階A	自分相手の欲求の話し合いをつける	他者の欲求を理解し 待つ ができる	内的欲求はあるが、他者の欲求に優先が得られる状態。
第2段階B	(自分と他者)	自分の欲求を形成中 あきらめる 遠慮	内的欲求はあるが、抑制している状態。
第3段階	形成中 妥協	形成中 妥協	内的欲求と外的欲求の裏や表を調整している状態。
第4段階	成熟 対立解決	成熟 対立解決	内的欲求も外的欲求も持っている状態。

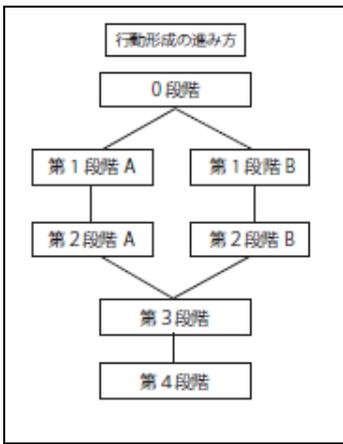


Fig. 1 行動形成の進み方 (本田、2016)

② 行動を選択している判断基準の類型化

エピソード分析の段階で、同じ子どもが行動を切り替えられる場面の要素を分類した結果、「自分から決定権を手放すきっかけ」があることがわかった。インタビューとアンケート調査、行動観察から、欲求の発達段階と調整機能を5段階7カテゴリーに分け、それぞれの段階で向社会的判断と行動ができるために「なっとくのりくつ」を作成した。0段階（欲求未熟型）は欲求を先延ばしにすることば（「今はがまん」 「～は、なくなるよ」等）、1-A段階（自己中心型）は、判断する権限が自分以外にあることを理解することば（「それは～が決めること」「ここは～」 「今は、～の時間」等）、1-B段階（他者依存型）は自分の責任を知り、なぜその行動をする必要があるのかを理解することば（「自分でやったことだから」）、2-A段階（1-A発展型）は他者の権利を知り、尊重する態度を育てることば（「聞いてみないと、わからないよ」）、2-B段階は自分の権利を知り、自己の意見を持つことを学ぶことば（「言わないと伝わらないよ」）、3段階は相手の権利と責任を知り、同意することを学ぶことばや相手主体であった妥協を、主体性である同意にすることば（「みんなで決めたことだから」）、4段階は「自分の権利と責任、相手の権利と責任を調整し、合意することを学ぶ」た

めに自分も相手も納得する結果を導くことば（「よりよいことがしたいから」）とし、80枚のカードを作成した。

（2）向社会的判断力を育成するための包括的プログラムの開発

児童生徒の問題行動は、個人内部での葛藤だけのこともあれば、その場の状況や、関係する人とのやりとりで欲求の段階が変化する。そのため、研究2では、それぞれの欲求段階で使える「向社会的判断」を見つけるために「できごとを整理するシート」（本田、2014）を用いて、「どういう刺激」に「どういう気持ち」と「欲求」が生じた結果「どういう言動」をしたかを整理してもらい、それぞれの場面で役立つ「セルフトーク」を選んでもらった。実践の結果、制御機能に働きかける「セルフトーク」は、①欲求がかなえられる見通しが立つこと、②行動に具体性があること、が含まれている言葉であった。そこで、一回5分、9回で5段階7カテゴリーの「なっとくのりくつ」および「ソーシャルスキル」が活用できる4コマの絵カード場面を27場面設定することとした。

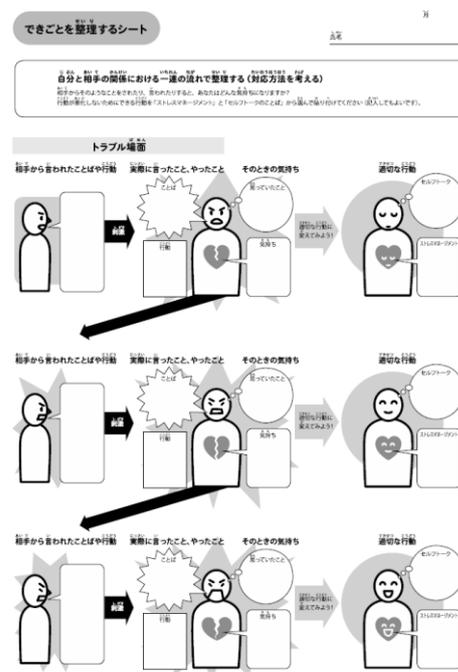


Fig. 2 できごとを一連の流れで整理するシート (本田、2014)

① 対象

小学校 3 校（19 名：男子 11、女子 8）、
（27 名：男子 15、女子 12）、（30 名：男子
15、女子 15）、および特別支援学校 2 校の初
等部中等部の教員に協力依頼し、トラブル場
面での振り返りおよび 4 コマ絵カードでの予
防教育を実践した。通常学級に対しては、比
較対象校をそれぞれ 1 校設定した。

② 方法

児童生徒に必要なソーシャルスキルを事
前に質問紙でアセスメントした後、クラスワ
イドで行う予防教育の場合は、1 回 4 5 分で
4 コマ絵カードを 1 場面ずつ練習し、その次
の 1 週間の間に「なっとくのりくつ」と「ソ
ーシャルスキル」が活用できるかを教員によ
る行動観察と自己評価を行った。これを 9 回
実施して事前、事後、把持調査を行った。ま
た、トラブル場面の振り返りでは「できごと
を一連の流れで整理するシート」を用い、衝
動的になった場面で「なっとくのりくつ」「ソ
ーシャルスキル」が活用できたか検証した。



Fig.4 4 コマ絵カード（本田、2016）

③ 結果

小学校、中学校共通して自己評価として
ASSESS（栗原、2013）で対人的適応が有
意に上がり、他者評価としては、ソーシャ
ルスキル尺度（本田、2010）の「友だちの
維持」および「メタ認知」の他者理解に関
する項目で効果が上がり、2 か月後も効果
は把持していた。ただし、実践校の中でも
日常的に「なっとくのりくつ」を活用した
学校と授業のみの学校とでは、把持部分で
の効果に差があり日常的な活用が必要なこ
とがわかった。

4. 研究成果

本研究の成果は、欲求の段階を設定し 5 段
階 7 カテゴリーにおいて、発達障がい児が自
ら課題解決を行うための「なっとくのりく
つ」を策定したこと、および日常場面に当
てはめたトレーニングプログラムが開発でき
たことである。

（1）欲求の段階説

情報分類および実践から発達障がいのある
児童生徒が「向社会的判断力」を活性化す
る 5 段階 7 カテゴリーがあることがわかつた
（Fig. 1）。

（2）欲求の段階に合わせた、包括的なト
レーニングプログラム—4 コマ絵場面を用い
た「なっとくのりくつ」「ソーシャルスキル」

通級の教員が段階を追って教育しやすい
プログラムを立案し、プログラム内で使用す
る場面カード、判断の根拠となる「なっとく
のりくつ」カード、およびその場面を解決す
る適切なスキルのカードを組み合わせせた教
材を開発した（Fig. 4）。

<引用文献>

- ① Bear M. F., Connors, B. W., & Paradiso
M. A. Neuroscience. 3rd edition,
Lippincott Williams & Wilkins 2006
- ② 本田 恵子、キレやすい子へのソーシャ
ルスキル教育 ほんの森出版 2007

- ③本田 恵子 軽度発達障がい児に対するグループソーシャルスキルトレーニングプログラムの開発 科学研究費補助金(基盤研究B 1733024) 報告書(2005～2007年度、2008、
- ④本田 恵子、植山 起佐子、鈴木 眞理、包括的スクールカウンセリングの理論と実践、金子書房、2010
- ⑤本田 恵子、遠田 将大、鴨川 光、「MI理論を活用した教育実践」日本教育心理学会第55回総会 発表論文集、2013、40-41、
- ⑥本田 恵子 アンガーマネジメントCプログラム クリエーションアカデミー、2014、
- ⑦栗原 慎二 アセス(学級全体と児童生徒の個人のアセスメントソフト)の使い方・活かし方 本の森出版、2013、
- ⑧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、
- ⑨MacSuga, A. S.、Simonsen, B Increasing Teachers' Use of Evidence-Based Classroom Management Strategies through Consultation: Overview and Case Studies, *Beyond Behavior*、2011、v. 20、 n. 2、 4-12、
- ⑩Steven, E. Gustein、Racheller, K. Sheely、Relationship Development Intervention with Children, Adolescents and Adults. Jessica Kingsley Pub.、2002、
- ⑪滝本 優子、吉田 悦規編集 わかりやすい発達障がい・知的障がいのSST実践マニュアル、中央法規、2011、

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 1 件)

- ①本田 恵子 コンサルテーション実践に必要な段階別技能—ASCA, NASPのモ

デルの日本での展開の可能性—日本学校心理士会年報 第9号、2016、39-48(査読有)

〔学会等での発表〕(計 1 件)

- ①本田 恵子、「特別な配慮を要する児童生徒への道徳教育」文部科学省「道徳教育に関わる評価等の在り方に関する専門家会議」第5回 2016年 10月13日 文部科学省(東京都・千代田区)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/cho usa/shotou/111/gijiroku/1365164.htm

〔図書〕(計 1 件)

- ①本田 恵子 アンガーマネジメントDプログラム(発達障がいのある児童生徒用) クリエーションアカデミー、2016、

〔その他〕(計 1 件)

ホームページ等

- ① アンガーマネジメント研究会 <http://anger-management.jp/top.html>

6. 研究組織

(1) 研究代表者

本田 恵子 (HONDA, Keiko)
早稲田大学 教育・総合科学学術院・教授
研究者番号: 50317674

(2) 研究分担者

なし

(3) 連携協力者

なし

(4) 研究協力者

バーンズ 亀山 静子 (Barns, K., Shizuko)
NY州スクールサイコロジスト