

自閉症児の社会性を高めるための教育的支援について

ー太田の Stage 評価による認知発達治療をもとに社会性の伸長を図るー

南国市立大湊小学校 教諭 作見 泰徳

自閉症のある児童が自立した社会生活を送ることができるようにするためには、自閉症の障害特性とともに個々の実態に応じた指導・支援が必要である。そこで、自閉症のある児童の社会性を伸ばすことを目的に、東京大学デイクエグループの「太田の Stage 評価による認知発達治療」の実践を参考にして、ゲーム（遊び）を通して人と関わることから対人関係能力を養い、認知発達を促し、適応行動の獲得に迫ることを目指した。そしていくつかの教材を作成するとともに、学習単元を構成し、研究協力校において授業を実施した。事前のアセスメントや授業記録をもとに、学習前と学習後の児童の行動及び意識の変容を比較・分析することにより社会性の伸長に関わる検証をした。

キーワード：特別支援教育、自閉症、認知発達、社会性、般化

1 はじめに

自閉症は、①対人的相互反応における質的な障害、②コミュニケーションの質的な障害、③行動、興味、および活動の限定された反復的で常同的な様式¹⁾ という3つの特徴的な症状を併せもつ症候群である。また、感覚の過敏性や活動への見通しが持てない不安から社会的に不適応な行動をとることもあり、社会性の障害であるとも言われている。

自閉症の児童がおこす不適応行動は、おもに健康状態や認知発達レベルをいった個人因子とそれを取り巻く人、もの、ことといった環境因子の相関によるものと考えられる。そしてこのような行動は、V.M. デュランドらが、「行動動機診断スケール」を用いて、「感覚要因」「逃避要求」「注目要求」「物的要求」の4つに分類している。すなわち自閉症のある児童がおこす不適応行動は、それ自体が一つのコミュニケーション行動であると捉えることができる。ただ、その表出の仕方が、私たちが考える社会的な場面での適切な行動としては認められないというだけである。

自閉症のある児童が、生活の質を向上し、よりよい社会生活を送るためには、不適応行動の減弱を図るとともに、適応行動の獲得を促していかなければならない。自己の内面や外的環境を理解していくための認知の力を高めることや外的環境そのものを整備し、より分かりやすい環境を作ることが、自閉症のある児童の発達支援には必要となる。

日本においては東京大学デイクエグループによる自閉症のある児童の認知発達を促す「太田 Stage・認知発達治療」がある。また、アメリカのノースカロライナ州では、幼少期からの適応行動の獲得を目標とした包括的なサポートプログラムである TEACCH プログラムが大きな成果を上げている。

本研究は、これら二つの実践を基盤として、自閉症のある児童の認知力を高め、自ら社会にかかわっていきける力を伸ばすことを目指して、その方策を実践レベルで探るものである。

2 研究目的

自閉症のある児童への支援として、発達の障害に直接働きかけ、児童自身の理解力、認知力を高めていくことと、まわりの環境に働きかけて環境を整備することにより、理解し行動しやすい状況を作り出していくことの両面からのアプローチが必要である。そこで、自閉症のある児童の発達段階に応じた教材・教具を使い、児童の認知発達、コミュニケーションスキルの向上を図り、同時に獲得したスキルの般化場面を設定することによって、より確かな社会適応能力を身につけることができるのではないかと考え、その実践的研究をすることとし、図1に研究構想図を表す。

3 研究内容

(1) 基礎研究

ア 発達障害の特性について

自閉症を中心とした発達障害の特性について認識を深めた。自閉症は、社会的能力の発達の遅れというよりは偏りであるといわれている。認知面における偏りは、一人一人違っており、それによってさまざまな表出行動が現れる。従って、自閉症のある児童の社会性を高めるためには個に応じた指導の計画、支援の実施が必要不可欠である。

イ TEACCH 等についての研究

(ア) 応用行動分析

行動は、環境との相互作用によって生じるものであるとする考えに立って、行動の前後の事象を分析し、その事象を変化させること

で、行動そのものの変容を図るというものである。行動の前後の事象の分析は、「ABC 分析」といわれる。応用行動分析は、行動の変容を図る上では有効な方法であるが、これは主に表出された行動の変容を図る手法である。環境調整と同時に、個の認知能力、情動のコントロール力等へのアプローチも不可欠となってくる。

(イ) 認知発達治療

認知発達治療は、認知能力の発達の水準とその障害の特異性に基づいた働きかけのことで、太田昌孝を中心とする東京大学デイクケアグループによる臨床的研究、実践から生みだされたものである。認知発達治療では、自閉症のある児童の認知能力を、認知発達の節目に合わせて評価する。これを「Stage 評価」と呼び、評価の段階に応じて用意された発達課題を使って、認知発達を促していく。自閉症のある児童への働きかけは、「自閉症の表象機能の克服と代償、個々の適応の領域の発達を促す、行動の異常を減弱させたり、予防すること」²⁾の3次元から行われる。これらの次元は密接にかかわり、ともにスパイラル的に向上させることを目指しているものであると考えられる。

(ウ) TEACCH プログラム

TEACCH プログラムは、アメリカのノースカロライナ州で、E. ショプラーのもと開発されたプログラムである。個人の発達レベルにあった適応行動の獲得とともに、環境を調整することに力点を置く TEACCH プログラムは、自閉症治療の包括的支援プログラムと言える。

TEACCH プログラムでは、自閉症の診断評価に、CARS（小児自閉症評定尺度）が採用され、さらに児童の各機能の心理－教育プロフィールを作るために PEP-R（心理教育診断検査）が開発されている。これらの結果を基にして、個別の教育プログラムが作成され、実施される。

「構造化」は、TEACCH プログラムの中で用いられる一つの手法である。「構造化された指導の四大要素である物理的構造化、スケジュール、ワークシステム、視覚的構造化は、自閉症の人たちがこの世に生きていくための支援システムである。」³⁾（阿部 2002）というように、現在、構造化という手法はあらゆる自閉症療育、教育の場で用いられるようになっている。

(エ) ソーシャルストーリー™

ソーシャルストーリー™ は、その場にふさわしいやり方や物事の捉え方、一般的な対応の仕方はどういうものかということ踏まえて、状況や対応の仕方や場に応じた考え方を特別に定義されたスタイルと文型によって説明する教育技法である⁴⁾。キャロル・グレイによって、ア

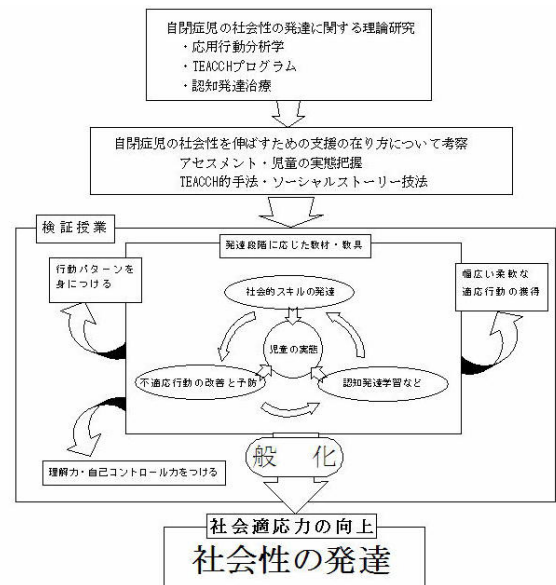


図1 研究構想図

スペルガー症候群や高機能自閉症の子どもたちに社会的なルールを教える際の有効な視覚支援の教育法として発表されたものである。

(オ) RDI（対人関係発達指導法）

スティーブン E. ガットステインによって開発された自閉症、アスペルガー症候群などの自閉症スペクトラム障害の人々とその家族を対象にした治療的療育の方法で、自閉症の根本的問題とされる特徴を修復、改善し、生活の質を上げることが目標になっている。

RDI では自閉症のある児童の情動面への働きかけを中心に療育を展開している。他者との情動調律、ソーシャルな参照などの力を獲得し、経験共有や知覚共有を通して、自閉症の根本的問題の改善を図ったものであると考えられる。これは、今までの療育の視点にはあまりなかったものであり、「RDI プログラムは、待たれること久しかった、画期的な意義を持つ新たな自閉症への治療技法である。」⁵⁾ と評されるところである。

(カ) PECS（絵カード交換式コミュニケーション・システム）

PECS は、アンディ・ボンディとロリ・フロストが開発した、絵カード交換式コミュニケーション・システムである。学習ステップは、6つのフェイズからなり、段階的にコミュニケーションの手法を獲得できるようになっている。

PECS では、自発的な要求を学習の焦点としているために、指示待ちの状態になりにくく、機能的なコミュニケーションの習得が早くなること、また、応答する人、場所などが替わっても同じスキルを用いて要求すればよいという般化の学習もスムーズにできるなどの利点がある。

ウ 先行研究

自閉症教育について、国立特別支援教育総合研究所は、自閉症の障害特性に合わせた指導方法の構築が必要であることを提言している。そして、「教育内容、教育方法、環境整備について実践に基づいた研究の結果、物理的構造化など、教育方法を中心にその対応（配慮）の具体化は進みつつあるものの、教育内容についてはさらに検討を進める必要がある」⁶⁾ としている。特に「社会性」や「コミュニケーション」の重要性があげられ、教育課程への明確な位置づけも提案されている。

(2) 実態調査

対象児童の特性を多角的に把握するために、発達検査等を含めたアセスメントを行った。

ア 太田の Stage 評価

Stage II～III₁で感覚運動期からシンボル表象思考期に入った段階であると判断する。

「視覚－運動協応や随意運動の発達」「構成」「動作模倣」等の課題に関しては、ほぼ的確な反応を示すことができている。「物と物との概念」の形成、「コミュニケーションの基礎」の発達が芽生えつつあると捉えた。

イ 知能検査

田中ビネーV知能検査を実施した。

ウ S-M 社会生活能力検査

意思交換、対人関係における弱さが見受けられた。

エ 行動の特性について

ビデオでの学習場面のふり返り、また学校生活全般にわたって行動の観察を行った。また、不適応行動に対しては、「状況把握シート」（表1）を用いて、そ

状況把握シート		氏名()
日時(時刻) 【月の欄に】		
行動 (トラブルの状況)		
留意として考えられるもの		
発達の遅延の仕方		
指摘をした後の児童の行動及び言動		
今後の指導で考えられること		

表1 状況把握シート

の背景になるものを探った。繰り返し見られる本児の
気になる行動に関しては、「行動動機診断スケール」
を用いて、「感覚要因」「逃避要求」「注目要求」「物
的要求」の分類を行い、アセスメント資料とした。

太田の Stage で、StageⅡの段階はもっとも自閉症
のある児童のこだわり行動が多くなる段階である。本
児においても不安定になると相手に対してやり直し
行動の要求をしてくるなど、納得して行動したいとい
うこだわりが強くある。また、同一性の保持が強く、
環境の変化にも弱いところもあり、新しい経験への対
応に時間がかかることがある。しかし、一度経験する
とそれが身について次からはすぐに納得し、できる
という力も見られた。

オ 保護者への聞き取り調査

聞き取りは、事前の聞き取りと学習活動を終えての
事後の聞き取りを行った。事前は口頭での質問で行
い、事後は「検証授業のふり返しシート」（表2）を
用いて行った。ふり返しシートの中では、検証授業で
目標としたいくつかのスキルの般化の様子を時期を
空けて聞き取るようにした。特に選択や要求のスキル
の般化がどのように図られているか、その様子を聞き取るようにした。

(3) 検証授業指導計画

アセスメントをもとに、本児にとっての社会性を捉えるとともに、長期目標の設定、短期目標の
設定を行った。

ア 指導目標の設定

(ア) 社会性の捉え

社会性は、「人が人として、集団の中で仲間の一員として生活していく上で必要な知識、行
動、技能の総体」として捉え、本児においては、ルールを理解すること、ルールに従って行動
することにより、その場にあった行動をとることができるようにすることを目指す。

(イ) 長期目標の設定

ゲームに関係する認知発達を促すとともに、変化への弱さ、意思交換等のコミュニケーション
の弱さを克服していけるような力を伸ばすことが重要であると考えた。そこで、「一定のル
ールに従うことによって、人、場所、時が異なっても同じようにできること」を長期目標とし
て設定した。

イ 題材選択の理由

題材としてゲームを取り上げることとした。その理由として、1点目は、ゲームはそれぞれに
ある一定のルールが存在すること、2点目は、ルールを介在として誰とでも同じように遊ぶこと
ができるということが挙げられる。

また一定のルールが存在することは、自閉症のある児童が活動するにあたって、安心感を与え
るものとなる。そのルールを学び、それに従うことで、同じルールを適用して、人が替わっても
同じように活動をすることができるということへの気づきにつながれば、対人関係を広げ、人と
かかわることへの喜びにもつながれると考えた。

検証授業のふり返しシート

取組の概要

検証授業は、自閉症のある児童の社会性を高めることを目標として取り組みました。す
ごろくを教材として使い、その活動の中で①ルールに対する理解を図ること（認知）②ル
ールに従って行動するということ（セルフコントロール力）③他者とのかわりを楽しむ
こと（情動面の発達）を基本的なねらいとして、それが学校という学習の場だけでなく、
ご家庭においても般化という形で児童の力につながったのかということを検証します。

実際にご家庭ですごろく遊びを実施された際の子どもの様子について、以下の設問において、
該当すると思われる項目に○をつけてください。
また、関連してお気づきになった点（様子や態度、行動において）がありましたら〔 〕に
お書きください。

Ⅰ すごろくのやり方（ルール）の理解と行動について

① 順番を守ってゲームを進めることができます。

できる おおむねできる あまりできない できない

〔記入例：自分の番になると自分からサイコロを手にしていた。促しが必要だった。〕

② サイコロの出目を見て、いくつであるのかの判断ができる。

できる おおむねできる あまりできない できない

〔記入例：出目を声に出して読んでいた。いくつであるか分からない様子であった。〕

③ 出目に従って、自分でコマを進めることができる。

できる おおむねできる あまりできない できない

〔記入例：自分でコマを進めることができた。コマを進めようとしたが間違っていた。〕

④ ゲームに負けたり、望むような展開にならなかったときに、怒るようなことはなく最後まで でゲームができる。

できる おおむねできる あまりできない できない

〔記入例：負けをいやがっていた。勝ち負けへの意識はあまり感じられなかった。〕

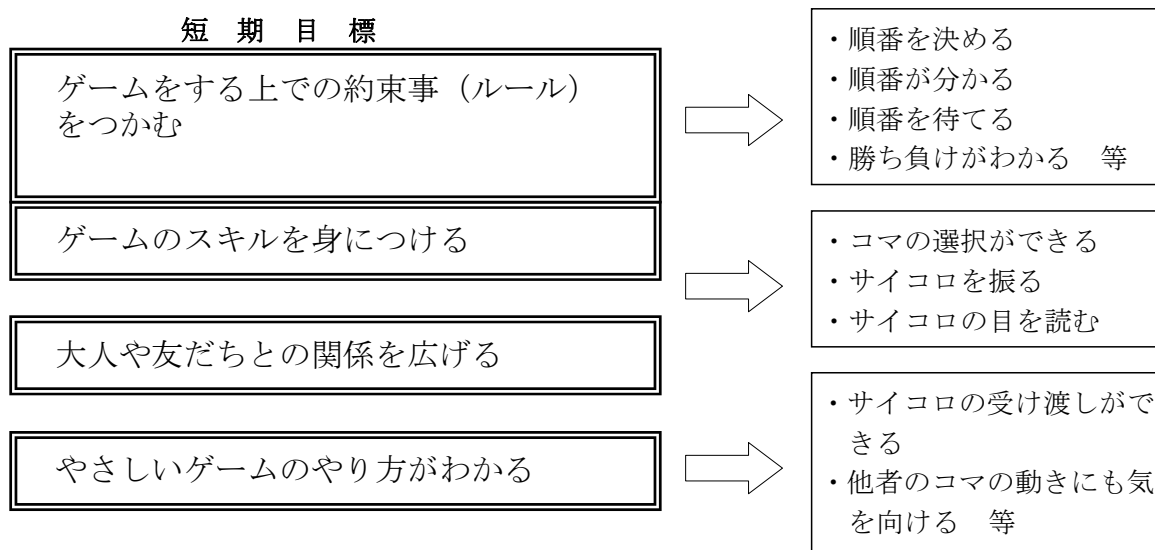
⑤ その他、ゲームを進める上で気づいた点がありましたらお書き下さい。

〔 〕

表2 ふり返しシート

ウ 短期目標について

ゲームを題材にしての短期目標は、次のように設定した。



エ 検証授業のねらいと内容

月日	ねらい	内容
11月8日第3校時	ゲームをする上での約束事を知る	○いろいろなゲームに親しむ
11月15日第3校時	すごろく遊びを通してルールのある活動を理解する	○すごろくのやり方 ○選択、要求のやり方
11月22日第2校時	すごろく遊びを通してルールのある活動を理解する	○すごろくのやり方 ○すごろく遊びの準備及び片づけ
11月29日第5校時	ルールに従って、ゲームを進める	○活動の決まりの理解と行動化
12月6日第5校時	ルールに従って、ゲームを進める	○活動の決まりの理解と行動化
12月13日第5校時	遊びの幅を広げる	○担任や友達へと交流の幅を広げてすごろく遊びを楽しむ

4 支援の実際

(1) 教材づくり

ア すごろく盤（写真1）

スタートとゴールの間を 36 マスにする。最低 7 回から平均して 12 回のゲームができるようにし、児童がゲームに集中できるように内側に向かって進む形をとった。また、マス为空欄にすることで、「一回休み」など他の情報に惑わされることなく、「サイコロの目に従ってコマを進める」というルールに集中できるようにした。

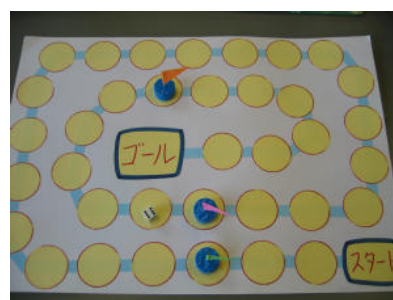


写真1 すごろく盤

イ コマ（写真2）

コマを選ぶ際の手がかりとなるように4色に色分けを行い、児童が少しでも親しみを持てるようにパステル調の色を使用した。

「～をください」あるいは「～がいいです」という形での選択、要求が出せることもねらった。



写真2 コマ

ウ 名前カード（写真3）



写真3 名前カード

事前にすごろくにかかわるものの名前を知らせて、名詞への理解を高めるとともに、名前が分からなくて、伝えたいことも伝えられず、それがもとでストレスになり、遊びへの集中が奪われることのないようにした。

活動に関連する周りの情報は、事前に、そしていつでも児童が見て分かるようにしておくことが大切であり、活動への集中が増す要因となると考えた。

エ ゲームの手順の提示

児童が使い慣れたスケジュールカード（写真4）を使用した。そのため使用に関しては使い方にも慣れているので、活動への見通しが立てやすくなると考えた。また自分で活動の確認をしながら進めることができるということは、他の場面においてもスケジュールカードを使用して、活動に向かえるという般化の部分も考慮した。

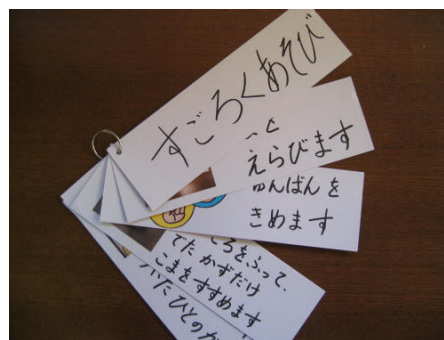


写真4 スケジュールカード

オ 選ぶことへの支援



写真5 要求カード

「〇〇をください」と書いた要求カード（写真5）を使用することにより助詞「を」を使つての要求を意識できるようにした。

また、写真の貼り替えによって、他の物についても要求を出すことができるようにした。コマの色を選択することとともに、それを要求することを学習するねらいとした。その都度、口頭で言い方を伝えるより、カードにしておいて児童が必要に応じて利用できるようにしておくこと、児童の自発的な要求につながりやすいと考えた。

(2) 環境等への支援

ア 場の設定



通常の教室配置



すごろく遊び用の配置

写真6 場の設定

場を変えることで、これから行う活動がより明確に伝わると考えた。一つの場所で一つの活動を行うことが望ましいが、教室内ではそれぞれに区画を設けるのは難しいため、場の変更を行うようにした。

また、対面式にすることで、2名の児童がどれぐらいお互いを意識しているかを観察することもねらった。

イ 学習ルールの提示

学習のきまり

☆がくしゅうの はじまりの あいずが
あつたら せきに つきます。
☆はなしを きくとき まつときは
てを ひざに おきます。

活動のきまり

☆さいごまで がんばります。
☆ゲームで まけても おこりません。
☆じゅんばんを まもります。

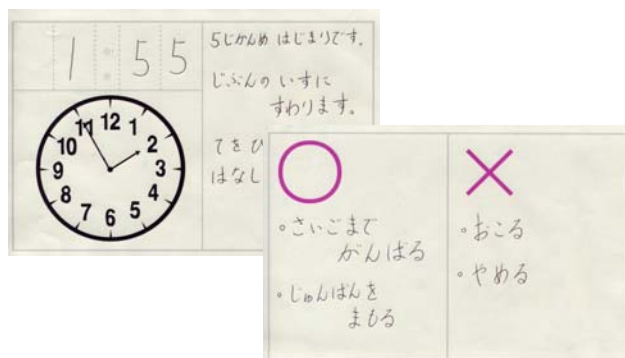


写真7 メモの活用

ゲームに入る前やゲーム中にがんばってもらいたいことを事前に知らせておく（写真7）ことで、約束事への理解を図り、それが自主的にできるように支援を行った。

気持ちが不安定になって、すねたり、怒ったりということが想定される場合はなおさら、そのことが起こる前に知らせておき、何かあったときには、このメモに立ち戻って指導をするということも必要と考えた。

ウ 勝ち負けへの意識づけ

勝ちを意識することは、他者を意識する上で重要な要素の一つであると考えます。そこで、今回のすごろく遊びにおいては、「勝ち」「負け」を区別するアイテムとして、シールを使った。「一位の人のみ、シールがもらえる」という約束事を示し、ゲーム終了後に順位の確認を行い、シールを渡すようにし、視覚的に勝ち負けを意識できるようにした。

5 検証授業における児童の変容

(1) 家庭への般化

家庭で、同じルールを適用して、人や場所、時が違っても同じように活動できることは一つの般化につながる。児童は、すごろく遊びのルールや手順などはしっかりと身につけ、家庭においても同じようにすごろく遊びに取り組むことができた。

(2) 社会性の獲得について

すごろく遊びの場面では、選択や要求のスキルが身につけ、スムーズにゲームを進行することができるようになった。また、家庭においても食事の時などに、必要なものを要求する言葉が、助詞「を」を使って伝えることができたという事で、般化もされたと考えられる。

すごろく遊び自体には児童の十分な関心・意欲を高めることができなかったために、自発的な行動を引き出すところまではできなかったが、誘われるとゲームに加わる事ができた。

6 成果と課題

(1) 成果

児童は、すごろく遊びの活動を通して、「順番を決め、順番が分かり、自分の番を待つ」というゲーム上のルールをしっかりとつかみとることができた。それは、「自分の番になると自分からサイコロに手を伸ばす」という行動が見られたことから窺える。

また、サイコロを振って、自分でコマを進めるという行為が見られたことから、「サイコロを振る」「サイコロの目を読む」「コマを進める」等のゲームを行う上でのスキル面の力も伸ばすことができたと考えられる。「～をください」という「コマの選択」場面を作った取組においては、検証授業後の家庭生活の中でも「～をください」という言葉が多く聞かれるようになった。他者に何かを求めるためのスキルとして身につけたことは非常に嬉しい限りである。

コミュニケーションメモの活用については、家庭での般化が見られた。学校で使ったメモを家庭でも使えるようになり、特に朝、登校するまでの流れをしっかりと身につけることができた。

検証授業を通して身につけさせたいと考えた社会適応能力は、ゲームに関するスキルの般化、要求場面における表出言語の変容、そしてメモを使つての自律的な行動形成という部分において大きな成果があったと考えられる。

(2) 課題

課題としては、すごろく遊びを通して児童に培いたいと考えていた対人関係における情緒的な交流、勝ち負けへの意識、あるいは自分からゲームに誘うなどの自発的行動の出現において十分な成果が上げられなかったことである。相手からすごろく遊びに誘われればできるのであるが、特に自分からしたいという要求につなげられなかった。児童の思いの中に学習活動の一環としてのすごろく遊びの捉えがあり、般化場面へのつながりが希薄になってしまったため、自分がやりたいという意欲的な活動にまで高める支援に至らなかったと考えられる。児童のやりたいこと、興味のあることを中心にした遊びを展開する中での支援が、より社会性が向上するためには必要ではないかと考えられる。

7 おわりに

自閉症のある児童の社会性を育むためには、学習活動の要となる教材・教具を選択する段階において、いかにアセスメントを生かした、児童の実態に即したものが構えられるかということが一つのポイントとなる。今回の検証授業においても、自分からやりたいと相手を誘う自発性を促すのであれば、現時点での児童の好む教材、例えば児童の好きな車を使った活動やくすぐりなどの身体的な接触を求めることが多いのを利用した「一本橋こちょこちょ」などの歌遊びを取り入れたかかわり合いなども有効ではなかったかと考える。

何よりも、日常生活の中での児童の思い、困っていること、関心のあることなどを汲み取り、学習活動に反映させていくことを徹底したところから、児童の発達に寄与できる教材・教具が生まれてくることを再度認識した。

今回の検証授業においてコミュニケーションのためのスキルの獲得、スキルの般化という点では、児童の成長が窺えた。そこで、今後は、児童の情緒面、情動面へのアプローチの弱さを改善していくことが求められると考える。すなわち児童の立ち居振る舞いから情緒面、情動面の発達を見取っていく視点を明確にし、支援の方策を探ることが必要になってくると考えられる。

集団の中で仲間も一員として生活していく上では、動的な変化が絶えず起こる環境にあつて、知識、行動、技能を駆使した外的対応が必要である。一つ一つの場面におけるスキルを身につけるとともに、それらを場に応じて使える能力が要求されるのである。自閉症のある児童が、自立した社会生活を送っていける力をつけるためには、社会的スキルの獲得とともに、自己の内面をコントロールする力、すなわち情動面の成長にも目を向け、発達を支援していく必要性も強く望まれているのではないかと考えられる。

引用・参考文献

- 1) 「ICF（国際生活機能分類）活用の試み」
独立行政法人 国立特殊教育総合研究所、世界保健機関 編著 ジアース教育新社 2005
- 2) 「自閉症の到達点」太田昌孝・永井洋子 編著 日本文化科学社 1992
- 3) 「自閉症の TEACCH 実践」佐々木正美 編集 岩崎学術出版社 2002
- 4) 「お母さんと先生が書く ソーシャルストーリー™ 新しい判定基準とガイドライン」
キャロル・グレイ 著 服巻智子 訳・解説 クリエイツかもがわ 2006
- 5) 「RDI 対人関係発達指導法 対人関係のパズルを解く発達支援プログラム」
スティーブン E. ガットステイン 著 杉山登志郎・小野次朗 監修
足立佳美 監訳 坂本輝世 訳 クリエイツかもがわ 2006
- 6) 「国立特殊教育総合研究所紀要 第34巻」2007