

ASD 児の対人関係の形成・維持をサポートするための指導プログラムの検討

－ 同世代の集団との良好な対人関係を目指して －

特別支援教育分野 (23821971) 岡田 彩希

本研究では、同世代の対人関係の形成・維持に困難を抱える ASD 児をサポートするための指導プログラムを作成し、個別指導を実施した。ASD 児の特性を踏まえ、段階に分けて指導プログラムを構成し、スモールステップでターゲットスキルを指導した。また、実生活でスキルを実践するよう計画した。その結果、コミュニケーションスキルの習得が促進され、対象児の主張性と協調性が向上し、本指導プログラムの有効性が明らかになった。

[キーワード] ASD, SST, 同世代の対人関係, 形成・維持, 指導プログラム

1 問題と目的

自閉スペクトラム症(以下, ASD)は、相手の真意を読み取ることや相手の表情及び言葉の抑揚、トーンなどから相手の感情を理解することが難しい特性があり、他人との意思疎通及び対人関係の形成に困難が見られる障害である。

日戸ら(2017)は、自閉症スペクトラム障害の人たちは、仲間・友人関係の形成・維持が困難であり、同世代の集団から孤立した状況にあることが少なくないと述べている。また、仲間・友人関係の持ち方は定型発達と質的に異なること、親や教師はサポートの必要性を感じているが遂行は不十分であること、青年期には孤立による自己評価の低下、不安や抑うつリスクが高まることを明らかにしている。このことから、同世代の対人関係が ASD 児のメンタルヘルスに大きく影響を与える可能性があることが考えられる。また、松本(2021)は、ASD 児及び ASD 傾向児は自閉症状及び自閉症的な行動特性をもっているため、不登校や行動問題を起こす割合も高く、それを防ぐためにはコミュニケーションの困難や対人関係を改善していく必要があると述べている。このことから、ASD 児は、他者との望ましいかかわり方を学び、早期から社会性やコミュニケーション能力の育成を図ることで、孤立による二次障害を防ぐ必要がある。

ASD 児の困難を改善していくために一般的に実施されるのはソーシャルスキルトレーニング(以下, SST)である。先行研究では、日常場面での対人関係の困難を改善する SST の実践が行われ、その指導効果が明らかになっている。しかし、同世代の集団との仲間関係形成の促進や友人関係を形

成し、良好な関係を維持していくためのスキル構築に焦点化した指導プログラムが少ないことや実践研究の多くは一事例で完結しているなどの課題がある。以上のことから、ASD 児の特性に基づき、特に同世代の対人関係の形成・維持に焦点を当て、指導効果が十分に実証された SST の指導プログラムが必要であると考えられる。

本研究では、ASD 児の同世代の対人関係の形成・維持をサポートするためのプログラムの検討を目的とする。

2 方法

ASD 児の同世代との対人関係の形成・維持を図る指導プログラムを作成する。ASD 児へ個別指導を行い、指導プログラムの効果を検証する。

(1) 対象児

対象児は、ASD 及び ADHD と診断され、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している小学 6 年の女子児童である。その場の空気や人の表情を読むことが苦手、年上や男女問わず距離感が近い、状況にかかわらず自分の話したいことを中心に一方的に話すなど、ASD 児特有の対人関係の困難が見られる。他者の言動に関しては、場の状況に対し適切なのか判断できるが、自身については難しい。

(2) 実態調査

対象児の実態調査は以下のとおりである(表 1)。

- ・KABC-II (11 歳 8 か月時に実施)
- ・子ども理解支援ツール「ほっと」(北海道教育委員会, 2019)
- ・SST マナーテスト(Elizabeth ら, 2018)
- ・対象児及び保護者、担任への学校生活及び対人

関係に関する聞き取り調査(4月実施)

表1 対象児の実態調査結果

KABC-II	認知総合尺度 97 習得総合尺度 72 継次 71 同時 119 計画 103 学習 108
子ども理解支援ツール「ほっと」	※3 結果参照 対象児, 保護者, 担任が回答。 子供のコミュニケーションスキルを測定できるツールで、「主張性」は、自発的に相手とかかわり、自分の考えを主張する力を表す。「協調性」は、他者を気遣い、集団生活に適應する力を表す。 尺度得点の対象児は自分自身、保護者及び担任は客観的に見た対象児の姿の得点を表す。
SST マナーテスト	26 問中 15 問の正解, 未回答 3 問 点数が高いほどソーシャルスキルのマナーについて、より多くの知識をもつ。
聞き取り	・同年代の女子とのかかわりに悩む。 ・複数人での会話、話題に入ることや合わせることに困難。相槌が打てない。 ・自己表現や他者との接し方が分からないときも。慣れた関係にある人や少人数であれば会話に入ったり自分のタイミングで話したりできる。

(3) 指導の実際

①指導期間 20XX年10月から20XX+1年1月

指導回数 60分間×14セッション

②総合解釈と指導方針

全検査結果から総合的に解釈すると、対象児

の全般的な知的水準は平均域と推定された。同時処理が優位であることから、視覚的・運動的の手がかりを用いて指導を行っていく。また、全体から部分への方向性や関連性を重視し、指導始めには目標や目的を伝える。

毎セッションは、教示、モデリング、ロールプレイ、フィードバックという4つのSSTの骨子を基に実施する(表2)。

表2 毎セッションの流れ

1 教示	本時の目標や学習活動を確認する。
2 モデリング	状況設定を行い、「よいモデル」と「悪いモデル」を演じ、動画を見て、登場人物の気持ちを考える。
3 スキル教示	ターゲットスキルを確認する。
4 ロールプレイ・フィードバック	状況設定を行い、ロールプレイし、自己評価した後は、指導者がよかった点や改善点を伝える。
5 般化	学んだスキルを実際の生活で使えるように課題を出す。

③指導プログラム

指導プログラム(表3)は、Elizabethら(2018)が開発したPEERSプログラムを基に作成した。

表3 指導プログラムの概要

段階	セッション	学習項目	学習目標
第一段階	1	プログラムの紹介 会話のスキル1 「自己紹介」「情報交換」 「自分に合った友達を選ぶ」	①友達の興味を見つけるために効果的な相槌の言葉を用いて情報交換ができる。 ②自分が興味のあることや自分が一緒にいて居心地のよい相手はどんな人なのかを見つけることができる。
	2	会話のスキル2 「双方向の会話(上手な聞き方, 質問する)」	①相槌やリアクションをして相手の話を最後まで聞くことができる。 ②会話の相手に対してオープンな質問や追いかけて質問をして、相手と交互に話することができる。
	3	会話のスキル3 「共感する」 「あたたかい言葉掛け」	①友達が共感してほしい状況を読み取り、共感する言葉をかけることや相手の気持ちを考えたうえで、自分の考えをあたたかい言葉で伝えることができる。
	4	会話のスキル4 「上手な断り方」	①断るか、断らないかを判断するためのポイントを理解する。 ②自分と友達を大切に考えた断り方ができるようになる。
	5	会話のスキル5 「やさしい頼み方」	①困ったとき、うまくいかないときに周りの人に助けを求めることができる。 ②相手の気持ちを大切にしながら、クッション言葉を用いて、やさしく人にものを頼むことができる。
	6	会話のスキル6 「適切な距離の取り方」	①家族やクラスメイト、同性の友達との距離、異性の友達との距離について理解することができる。
第二段階	7	仲間に入る1 「会話に入る」	①会話を始めるときや友達同士の会話に入るときにその場の状況を判断し、自然な話し始めの言葉を用いて会話に参加することができる。
	8	仲間に入る2 「会話に入るタイミングを考える」	①相手やその場の状況を把握し、タイミングよく話しかけることができる。
	9	仲間に入る3 「会話の維持の仕方」	①これまで学んできた会話のスキルを用いて、スムーズに話を続けることができる。
	10	仲間に入る4 「会話から抜ける」	①その場の状況を判断し、会話から自然に抜けるための言葉を用いて、会話を終わらせることができる。 ②友達同士の会話に参加したときの相手の表情や言葉から会話への参加が受け入れられたか振り返ることができる。
	11	仲間に入る5 「一緒に遊ぶ」	①友達と一緒に楽しく遊ぶためのプランの立て方、振る舞い方がわかる。
第三段階	12	拒否1 「冗談への対応」	①冗談とそうでない言葉や行動の違いを区別することができる。 ②冗談などを真に受けず、受け止めて流すことができるようになる。
	13	拒否2 「いじめや悪い評判への対応」	①どこまでがいじめなのかを判断することができる。 ②いじめや悪い評判(うわさ)へ適切な対応方法を理解することができる。
	14	思いのすれ違いへの対応	①友達の思いも受け止めつつ、自分の思いを相手に伝え、仲直りする方法を身に付ける。

PEERS プログラムは、科学的に実証され、ASD の特性に合わせて作られた友達づくりのための数少ない SST のプログラムである。また、対象児の対人関係における課題に応じて、熊谷ら(2023)の教本や先行研究で効果が検証された SST の実践を参考に会話のスキルのセッションを加えた。指導の導入段階では、なりたいた自分を想像し目標を立て、本プログラムを実践する意義やそのよさを対象児が実感し、活動に見通しをもたせる。全体の構成は三段階とし、第一段階では会話のスキル、第二段階では学んだ会話のスキルを用いて、仲間に入るスキルを育成し、第三段階では困難な状況に対し自身で解決していく力の育成をねらいとする。

(4) 倫理的配慮

対象児及び保護者、在籍学級の教諭には書面と口頭で説明を行い、同意を得た。

3 結果

(1) 子ども理解支援ツール「ほっと」の結果

主張性の尺度得点は、保護者の得点の変化はなく担任の得点は僅かに上昇した。一方で、対象児の得点は大幅に上昇し、他者とかかわろうとする意識の高まりが見られた(表4)。協調性の尺度得点は、対象児及び保護者、担任の全員が上昇した(表5)。主張性と協調性は指導後も低・中群に位置するも、指導前よりも偏差値50に近づいており、コミュニケーションスキルが高まった。

表4 主張性の尺度得点の変化

尺度得点			
	対象児	保護者	担任
指導前	33.4	39.1	36.3
指導後	44.8	39.1	39.1

表5 協調性の尺度得点の変化

尺度得点			
	対象児	保護者	担任
指導前	41.4	36.0	41.4
指導後	46.7	43.2	43.2

(2) SST マナーテスト(選択式)の変容

指導前は26問中15問の正解、未回答3問であったが、全セッション後の結果は、26問中22問の正解、未回答なしであった。質問に対する選択肢の変容から、特に会話に関する知識が身についたと言えよう(表6)。また、選択肢を選ぶときに、「相手が傷つくからこのように言うのはよくない。相手に合わせた言い方をすることが大切」と語っており、相手の気持ちを大切にして自身の言動を考える力が身についたと捉えられる。

表6 対象児の選択肢の変容

質問内容	指導前の選択	指導後の選択
会話で目指すこと	自分のことを好きになってもらう	共通の興味を見つけ
双方向の会話	一方的に質問する	一方的に質問しない
会話に入るとき	相手の誘いを待つ	会話の間を待つ
ルールを守らない人に注意する	きちんとルールを思い出させる	審判のように注意するのはよくない

(3) 指導時の対象児の様子と変容

セッション1以降、指導者との会話場面で自分の興味・関心事を一方的に話すことが徐々に少なくなり、指導者と共通の話題を見つけるための質問をすることが増え、自分と相手両者が楽しんで会話することを意識するようになった。話し方では、セッション2以降、会話にジェスチャーを使うことや相槌を打つことが増えた。全セッション後の振り返りで対象児は、できるようになったこと、会話で意識していることとして【相槌とリアクション】【自分と相手が5対5で話す】【自然に会話から抜ける】の3つを挙げた。「相手の話をしっかり聞いているということを態度で伝えるようにしている。5対5で会話をした方が楽しい」と語っていたことから、情報交換を通して相手のことを知るよさに気付くことができたと考える。また、4月の実態調査時になりたいと思っていた自分の姿にも近づいた(表7)。会話のスキルを学び、相手の表情を見て気持ちを推測してかわるようになったことが、点数の向上に繋がったと考える。

表7 になりたい自分の姿の実現度(10点満点)

なりたいた自分の姿	指導前	指導後
その場の空気を読めるようになる	4点	6点
人の表情や雰囲気を読めるようになる	2点	6点

(4) 保護者が捉えた対象児の変容

課外活動で友人やその保護者との会話場面で身振り手振りをして会話をすることや相槌を打つことは増えたが、表情にまだ堅さが見られた。人の表情や雰囲気を察することが上手になってきており、空気を読むということが家でもできるようになってきた。頻繁に会わない同世代の仲間の輪に混ざって話をしていた一方で、会話での発言を考えすぎるあまり相手に遠慮して、同世代の会話の輪に入ることに消極的になってきた。

4 考察

(1) 指導プログラムの効果

田中ら(2020)は、場面や人によって異なる社会的なスキルも、より明確な法則やステップに分け

て捉えることで予測可能となり、ASDの人にとっても扱いやすいものとなると述べている。このことを踏まえ、本指導プログラムは以下の点で効果的であったと考える。1点目は、指導の第一段階で簡単にできる会話のスキルを、第二段階でその応用スキルを設定したことである。第一段階のときに対象児は、「日常生活でもうまく使えた。情報交換ができて話が広がって楽しかった」と語っていた。初期段階において、すぐに実践でき、スキルの即効性を実感できたことが自己効力感やプログラムへの信頼感の高まりに繋がり、学ぶ意欲が芽生えたと考える。2点目は、各セッションのターゲットスキルを一つ一つスモールステップで学ぶようにしたことである。会話のスキルを用いるようになった理由として「やり方が分かったからできるようになった」と語っていた。ターゲットスキルの一連の行動や言葉掛けを具体的に細かいステップに分けて学んだことで、スキルが実践しやすくなったと考える。3点目は、セッションのサイクルに指導外の場面でのスキルの実践を含めていることである。家や学校、課外活動でスキルを実践するよう計画し、次のセッション前に振り返りを行った。指導時の対象児の変容や保護者が捉えた対象児の変容が見られたのは、繰り返しスキルを実践したことで般化を促したからだと考える。

(2) 視覚的支援を取り入れた指導

石塚ら(2021)は、ビデオ教材を用いた支援は、対人・集団場面における適切な行動の促進に有効な支援手続きであると述べている。本指導でも、モデリングで動画を用いて登場人物の気持ちや行動の適切さを考える活動を設定した。ロールプレイでは、自己の振り舞いを録画し、スキルを正しく用いることができたか自己評価した。その結果、社会的行動のイメージが具体化され、スキルが実践しやすくなり、設定した状況を自分のこととして捉えることや他者の気持ちを尊重すること、自身の行動を振り返り変容することに繋がった。視覚的支援を取り入れた指導は、自己理解及び他者理解の促進に有効であると言えよう。

これらのことから、本プログラムは、主張性及び協調性の向上に役立ち、同世代の対人関係の形成・維持を良好にする効果があると示唆された。

5 今後の課題

児童生徒の困難さに応じてセッションを選択し

て適用することや指導過程で生まれた新たな困難さに基づいてターゲットスキルを追加する等、プログラムのより汎用的な活用の仕方を考えていく必要がある。また、1年次は1事例のみの実践であったことから、2年次では、対象児を増やし本指導プログラムの効果をさらに検証していきたい。

引用文献

- Elizabeth A. Laugeson・Fred Frankel(著)、山田智子・大井学・三浦優生(訳)(2018)『友だち作りのSST—自閉スペクトラム症と社会性に課題のある思春期のためのPEERS トレーナーマニュアル』, 金剛出版.
- 北海道教育委員会(2019)「子ども理解支援ツール『ほっと』」, <https://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/hot.html> (最終閲覧日2024年1月30日)
- 石塚祐香・石川菜津美・山本淳一・野呂文行(2021)「就学前の自閉スペクトラム症児における対人・集団行動レールの獲得支援—保護者によるビデオ教材を用いた就学移行支援の効果—」, 『障害科学研究』, 第45巻1号, 211-226.
- 熊谷恵子・熊上崇・坂内仁(2023)『中高生のソーシャルスキルトレーニング—話し合い活動—を取り入れた青年期の諸課題への対応』, 金子書房.
- 松本美智子(2021)「通常の学級に在籍するASD児の自立活動及びSSTについて—対人関係の向上に焦点を当てて—」, 『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第12号, 304-307.
- 日戸由刈・藤野博(2017)「自閉症スペクトラム障害児者の仲間・友人関係に関する研究動向と課題」, 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』, 第68集, 283-296.
- 田中早苗・山田智子(2020)「友達作りの科学『PEERSプログラムの実践』」, 『子どものこころと脳の発達』, Vol.11 No.1, pp.62-70.

A study of guidance program to support the formation and maintenance of interpersonal relationships in children with ASD: Aiming a good personal relationship with groups of people from the same generation
Ayane OKADA