

特別支援学校における知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の 社会情動的スキルの向上 社会情動的スキルアセスメントシートを用いたPDCAサイクルの実践をとおして

青木 雄一* 波多野 浩史** 吉井 勘人***
AOKI Yuichi HATANO Hiroshi YOSHII Sadahito

要約：特別支援学校における知的障害を有する自閉スペクトラム症児の社会情動的スキル（目標をもち、他者と協同し、情動を調整する力）の向上を目的として、山梨大学教育学部附属特別支援学校の学校研究にて、小学部から高等部に在籍する3人の対象児童生徒に対して、社会情動的スキルアセスメントシートを活用したPDCAサイクルの実践を行った。実践の結果、3人の対象児童生徒の社会情動的スキルは向上し、【他者との協同】と【情動の調整】が関連しながら変化するという発達的な特徴を見出した。また、実践の事前と事後に実施したS-M社会生活能力検査の結果から、社会情動的スキルの向上が社会適応能力に影響する可能性も示唆された。さらに本アセスメントシートを用いることにより、教師の実態把握の視点が広がったといった成果が見られた一方で、評価においては、教師間の「認識のずれ」が生じるといった課題がみられた。

キーワード：自閉スペクトラム症児，社会情動的スキル，アセスメントシート，PDCAサイクル

I. 問題と目的

21世紀型能力に代表されるように、これからの社会で求められる能力や態度について新たな視点からの提案がなされ、学校教育をとおして様々な実践が展開されている。中でも注目されているものの1つとして、「社会情動的スキル」が挙げられている。社会情動的スキルとは、「a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、b) フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、c) 個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」である。また社会情動的スキルは「目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキル」とされ、この3つは「人生における成果を決める最も重要な要素」という（OECD, 2018）。社会情動的スキルが注目される理由として、「健康に関する成果と主観的well-beingの向上、反社会的行動の減少などに特に強い影響を及ぼす可能性があること（OECD, 2018）」、「民族的・文化的・言語的な多様性が国際的に見て増大している中で、他者と折り合いをつけて平和で民主的な市民生活を送るためには、他者への共感性や異なる文化への敬意、自己意識などがより一層求められてくること（秋田, 2020）」などが挙げられている。このように「目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキル」を育成することによって、変化の激しい社会の中でより幸福

* 長野県長野養護学校

** 山梨大学教育学部附属特別支援学校

*** 山梨大学教育学部障害児教育講座

に、適応的に社会で生き抜いていくことが可能になるとも解釈できるであろう。

社会情動的スキルを育成するための教育実践は、幼稚園教育を中心として、通常学校の中で論じられる場合が多いが、特別な教育的ニーズを要する児童生徒、特に自閉スペクトラム症（以下ASD）児にとってはどのような価値があるスキルなのであろうか。杉田・中道（2022）は、知的に遅れのないASD児13名を対象として社会情動的能力を評価し、その有用性について検討している。Wellman & Liu（2004）、及びPeterson, Wellman & Liu（2005）に基づいた多面的心の理論の測定、実行機能の測定、中道（2011）に基づいた反事実的思考の測定を行った結果、症例に応じて、各要素の低さが単独あるいは組み合わせられて示されたことを報告している。このような実態は、生活面において「人の気持ちを解さず行動してしまう」、「団体行動が取れない」、「話が一方的になる」、「感情のコントロールができない」、「癩癪が強い」といった様相を呈す可能性があることから、教育的支援を行うことにより、社会情動的能力の発達を促すことの有用性を指摘している。以上を踏まえると、ASD児にとっても、変化の激しい社会の中でより幸福に、適応的に社会で生き抜いていくためには、不可欠なスキルであると言えるであろう。しかしながら、知的障害を有するASD児に対する社会情動的スキルの育成について論じられた研究は見当たらない。

山梨大学教育学部附属特別支援学校に在学する児童生徒に目を向けると、個別の教育支援計画における長期目標及び短期目標には他者との協働や情動の調整などに関連する内容が記載されている児童生徒が多く、友好的な仲間関係を構築したり、主体的に学習に参加したりすることが困難である児童生徒も見受けられることから、本校において社会情動的スキルの向上は取り組むべき喫緊の課題であり、知的障害を有するASD児においても有用なスキルではないかと考えられた。しかしながら、本校では、児童生徒の他者との協働や情動の調整のどこに、どのような問題があり、どう支援につなげていけばいいのかといったPDCAサイクルの体系的な手がかりがないといった課題が上げられた。このような学校における実際的な課題を解決するために、社会情動的スキルを「目標をもち、他者と協働し、情動を調整すること」と定義し、【他者との協働】と【情動の調整】の2つの要素に関する発達的な観点を踏まえたアセスメントシートを作成した。本アセスメントシートは、ASD児が、様々な他者と折り合いをつけながら社会的な活動に充実感をもって参加するために不可欠なスキル、具体的な方略をどの程度身につけているのかを実態把握し、そこで得られた情報をもとに目標設定をしたり、実践後の変化を評価したりするために使用するシートである。評価は、構造化された実験場面で検査を行うのではなく、対象の児童生徒の自然な日常生活や学習場面を行動観察することにより評価を行うものである。作成にあたっては、山梨大学教育学部障害児教育講座吉井勘人准教授の協力のもと、【他者との協働】についてはTomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll（2005）の理論を参考にして、発達段階順に『二項関係』、『三項関係』、『意図共有』、『2人での協同活動』、『2人での協同活動におけるコミュニケーション』、『3人以上の集団での協同活動』、『3人以上の集団での協同活動におけるコミュニケーション』、『振り返り』に関する具体的な35項目で構成した。【情動の調整】に関してはPrizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell（2006）の理論を参考にして『相互調整の応答』、『相互調整の始発』、『自己調整』の機能を『行動方略』、『言語方略』、『メタ認知方略』発達段階別に区分し、32項目で構成した。

以上から、この社会情動的スキルアセスメントシートを用いて知的障害を有するASD児に対して実態把握、目標設定、支援の検討を行い、一定期間継続的に実践を行う。そのことにより（1）ASD児の社会情動的スキルが向上するかどうかを検証し、その発達的特徴について考察する。また、（2）社会情動的スキルの向上により、社会適応能力にも影響が生じるのかについて整理する。加えて、（3）特別支援学校の教師がアセスメントシートを用いてPDCAサイクルを行う上で、どのような成果や課題があるのかについて整理する。以上の3点について検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．研究方法

本校の小学部，中学部，高等部の中から，【他者との協同】や【情動の調整】に課題を有するASDの児童生徒を各1名ずつ選定した。各対象児童生徒に社会情動的スキルアセスメントシートを用いて，実態把握，目標設定，支援の検討を行った上で一定期間実践を行う。また，実践の事前事後に社会情動的スキルアセスメント及びS-M社会生活能力検査を実施することにより，社会情動的スキルと社会適応能力の変化の有無を検証した。加えて，そのプロセスにおいて学校研究に携わった教師のコメントなどを参照し，特別支援学校の教師がアセスメントシートを用いてPDCAサイクルを行う上で，どのような成果や課題があるのかを整理した。

2．社会情動的スキルアセスメントの評価方法

本アセスメントシートは対象の児童生徒の日常生活場面を学級担任教師2名，もしくは3名で行動観察を行い，例えば「信頼できる相手に身体接触を求める」といった各評価項目について，教師間で話し合い，「2点：2つ以上の場面にて自発遂行が観察される」「1点：1つの場面にて自発遂行が観察される」「0点：観察されない」の基準に沿って評価を行う。また【他者との協同】は，各項目が，誰に対しても遂行可能であるかという対人的側面（対教師と対仲間）や，コミュニケーションの始発及び応答の側面についても評価する。【情動の調整】については，各項目がどの情動状態（学習場面での集中の維持，情動調整不全からの回復）にあっても遂行可能かという側面からも評価する。各項目に対して教師間で評価が異なった際は，再度行動観察したり，ビデオ等を参照したりして協議の上，決定した。【他者との協同】及び【情動の調整】について合計得点から，得点率を算出した。実際に用いた社会情動的スキルアセスメントシートの【他者との協同】をFig1，【情動の調整】をFig2に示した。

特別支援学校における知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の社会情動的スキルの向上

社会情動的スキルアセスメントシート【他者との協同】

発達レベル	機能	No	項目	エピソード	事前評価				事後評価					
					対教師		対仲間		対教師		対仲間			
					始発	応答	始発	応答	始発	応答	始発	応答		
行動（感覚運動）レベル	二項関係 （行動と情動の共有）	1	他者と視線を共有する											
		2	他者と情動を共有する											
	三項関係 （目標と知覚の共有）	3	要求を伝える											
		4	拒否を伝える											
		5	他者のシンプルな動きを模倣する （単一の動作の模倣）											
		6	他者のシンプルな動きを模倣する （単一の動作の模倣） 【物を媒介しない】											
		7	他者の指し示しに応じる 【共同注意・応答】											
言語（シンボル）レベル	意図の共有 （意図と注意の共有）	8	興味のあるものを指して、大人と関心を共有しようとする 【共同注意・始発】											
		9	共通の目標を達成するために、同じ役割のメンバーと協力して 関わるができる。 【物を媒介するペア活動】。											
	10	共通の目標を達成するために、同じ役割のメンバーと協力して 関わるができる。 【物を媒介しないペア活動】。												
	11	共通の目標を達成するために、異なる役割のメンバーと （役割Aと役割Bで）協力して関わるができる。												
	12	共通のテーマの基で、役割を交替しながら（役割A→役割B）、 一組に遊んだり、活動したりすることができる。												
	13	イメージを共有した活動（劇）や遊び（ごっこ遊び）ができる。 （ペア活動、3人以上の集団活動）												
	2人での協同活動における コミュニケーション	14	要求・指示（ペア活動）											
		15	応答											
		16	拒否・否定（ペア活動）											
		17	呼名（ペア活動）											
18		援助要求（ペア活動）												
集団（メタ認知）レベル	3人以上の集団での協同活動	19	3人以上の集団活動の中で、他者の話や動きに合わせて 自分の行動の調整・変更ができる											
		20	3人以上の集団活動の中で、社会規範 （道徳、慣習、ルール、約束）を守って行動できる。											
		21	3人以上の集団活動の中で、社会規範に合わせて、 他者に働きかけることができる。											
		22	3人以上の集団活動の中で、与えられた役割を責任をもって 行うことができる											
		23	集団活動の中で、公平な分配ができる											
		24	3人以上の集団活動で、公平な手段を用いて意思決定ができる。 （ある目標達成のための手段を分析し、その一つを選択決定すること）											
		25	集団活動の中で、（自己中心的視点を離れて）公共性のある視点で 他者と関わるができる											
	3人以上の集団での 協同活動における コミュニケーション	26	アイデアの提案 （3人以上の集団活動）											
		27	質問											
		28	応答（トピックの維持）											
		29	説明											
		30	譲歩や謝罪											
		31	助ましや応援											
		32	活動のプランに関するアイデアの提案 （ペア活動、3人以上の集団活動）											
		33	自分の活動を振り返り、行った行為とその際の心情を話すことができる											
34	自分の活動を振り返り、改善するアイデアを提案することができる													
35	仲間やグループの評価に加え、グループの活動内容を改善するための アイデアを提案することができる													

評価基準 2点：複数場面である 1点：1つの場面である 0点：不可 DN：未記録

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Fig1 社会情動的スキルアセスメントシート【他者との協同】

特別支援学校における知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の社会情動的スキルの向上

社会情動的スキルアセスメントシート【情動の調整】

機能 (発達レベル)	NO.	項目	エピソード	事前評価		事後評価	
				学習場面で の集中の 維持	調整不全 状態から の回復	学習場面で の集中の 維持	調整不全 状態から の回復
相互調整 —応答 他者の申し出に応じる	行動方略	1	支援者のなだめる行為に応じる				
		2	支援者が提案した代替手段(気を紛らわせるもの)に応じる【動作的】				
		3	支援者に促されて選択肢から行動方略を選ぶ				
	言語方略	4	支援者が提案した代替手段(気を紛らわせるもの)に応じる【言語的】				
		5	支援者に促されて選択肢から言語方略を選ぶ				
		6	支援者が提案した妥協案・約束等に応じる				
		7	休憩の促しに応じる				
	メタ認知方略	8	未来の出来事について妥協案を見出すために相手の助言を受け入れる				
		9	物事ははっきりした理由や因果関係を説明を聞くと、物事を受け入れられる				
相互調整 —始発 他者に自分から申し出る	行動方略	10	信頼できる相手に対して身体接触を求める				
		11	気を紛らわせるために自分から代替手段を要求する【動作的】				
		12	怒り・悲しみ等の情動を表出し、共有する【動作的】				
	言語方略	13	拒否・抗議する				
		14	言語方略の選択肢から自分で選ぶ				
		15	気を紛らわせるために代替手段を自分から要求する【言語的】				
		16	手助けを求める				
		17	休憩・活動の終わりを要求する				
	メタ認知方略	18	怒り・悲しみ等の情動を表出し、共有する【言語的】				
		19	自分の不得手や体調等を理解し、手助けを要求する				
		20	未来の出来事について妥協案を提案したり、交渉したりする				
		21	自分の不得手や体調等を理由に休憩を要求する				
自己調整 自分で情動を調整する	行動方略	23	常同行動・単純動作をする				
		24	不快な刺激から距離をとる、一人になる				
		25	社会的に受け入れられやすい行動方略を使用する				
	言語方略	26	エコラリア(歌を歌うなども含む)				
		27	感情を言葉にする(他者と共有はしない)				
		28	「あとちょっと」「～したら終わり」等、見通しをもつための言葉を使う				
		29	自分を励ます				
メタ認知方略	30	目標達成のために何をしたら良いか段取りを考え、実行する					
	31	もし～したら…すればよいと考え、実行する					
	32	あのとき～だったから今回は…しようと考え、実行する					

評価基準 2点:複数場面できる 1点:1つの場面できる 0点:不可 DN:未経験

0 0 0 0
/64 /42 /64 /42

Fig2 社会情動的スキルアセスメントシート【情動の調整】

3. 社会情動的スキルアセスメントシートを活用したPDCAサイクル

PDCAサイクルについては、各学部共通して以下の手順で行った。①実践前に行ったアセスメント結果から、【他者との協同】や【情動の調整】の傾向を把握した。②どの項目に中心的にアプローチするか学級担任間で協議した。③中心的にアプローチする項目について、具体的にどの場面で支援をするか個別の指導計画の中に位置づけた。④アセスメント項目を参照し、支援場面における目標行動を決定した。⑤児童生徒の自発的な行動を形成するために、段階的援助を基本としながら、各学部の創意工夫のもと実践を行った。⑥段階的援助に対応した段階的評価により、対象児童生徒の目標行動の遂行を評価した。⑦実践終了後に再度実践前と同様のアセスメントを行い、社会情動的スキルの変化をとらえた。

4. 実践期間

202X年5月から202X年の11月のうち、夏季休業期間を除いた約6ヶ月間を実践期間とする。

ただし、本研究においては、各対象児童生徒に中心的にアプローチした指導期間のみ抜粋して記載する。

5. 支援方法における共通事項

本研究で扱った社会情動的スキルアセスメントシートでは、各対象児童生徒が目標としたスキルを様々な文脈で自発遂行可能かどうかを評価するという特性上、長崎・中村・吉井・若井（2009）を参考とし、段階的援助を行うこととした。段階的援助は対象児童生徒の目標行動を達成するための手がかりを徐々に増加させていく援助の方法である。例えば、指差しによる援助で目標行動を遂行できなかった場合は言語指示を加えたり、それでも困難である場合はモデルを提示したりする。このような援助の段階は、各事例対象児童生徒の実態や特性を踏まえ、各学部で検討することとした。なお、本研究では段階的援助を基本として各学部で実践を行うこととしたが、事例児童生徒の目標行動によって、段階的援助が適切でないと判断された場合は、各学部で事例児童生徒に適した支援方法を検討してそれを用いることとした。

6. 分析

各学部対象児童生徒が目標行動を遂行するにあたって、どの程度段階的援助を要したかという観点で、セッションごとにエピソード記録を行った。

7. 倫理的配慮

本研究は、山梨大学教育学部附属特別支援学校の学校研究として実施したものであるため、以下の点について倫理的な配慮を行った。対象児童生徒の保護者に対して、年度当初に学校研究の事例対象として、1年間を通じて学校の教育課程の中で指導を行うこと、指導した成果を紀要や学会発表として公表すること、研究で得たアセスメントの結果や動画データなどは鍵のかかる棚にて厳重に保管することについて、管理職を通じて紙面と口頭で説明し、許可を得た。

8. 小学部対象児A（以下、A児）について

(1) 学級担任教師の観察による実態把握

小学部高学年（5年）に在籍する女児で医療機関により、知的障害を伴うASDと診断されていた。小学部高学年は、A児の他に5年の児童が1名、6年の児童が3名、計5名で構成されていた。授業は一部小学部全体で行う授業もあるが、学級単位での少人数の授業を基本としており、刺激の

少ない落ち着いた環境で学習に取り組んでいた。コミュニケーションについては、親指と人差し指を対象物に向けて箸で挟もうとするような動作や、発声などで自分の欲しい物ややりたい遊びを要求したが、反応が微弱で教師に伝わらない場面も多くあった。また「好きな音楽」や「おんぶ」を教師に要求するために絵カードを手渡す様子も見られたが、絵カードを使用することに躊躇したり、使用する場面が限定されていたりするなどの課題もあった。好きな音楽を聴いたり、鏡を見たりして楽しい気分になると教師と視線を合わせて笑顔を表出することもあったが、その他の場面では他者に視線を向けることは少なかった。情動面に関しては、授業などの苦手な場面が近づいたり、排尿に失敗したりすると、床に寝そべり足をバタつかせて泣いたり、大声を出して高いところに登ったりして、落ち着くまでに時間を要することが多かった。

(2) 社会情動的スキルアセスメントシートによるA児の傾向の把握

【他者との協同】に関しては、[1. 他者と視線を共有する]、[2. 他者と情動を共有する]といった項目は、楽しい気分の時を中心として特定の場面で観察された。一方で[3. 要求を伝える]や[5. 他者のシンプルな動きを模倣する]などは、あまり観察されていない。【情動の調整】は、唇を触ったり、別室に移動したりするなどの[23. 常同行動・単純動作をする]、[24. 不快な刺激から距離をとる]といった自己調整の行動方略や、[1. 支援者のなだめる行為に応じる]などの相互調整応答の行動方略は様々な場面で生じた。しかしながら相互調整の要求や、調整の方略のレパートリーが少ない傾向にあった。

(3) 中心的にアプローチする項目

模倣に課題があるため、要求行動や調整方略に広がりが見られないのではないかという学級担任間での協議により、他者と楽しい気持ちを共有できる場面で、模倣遊びに取り組むことによって情動調整に何らかの変化が起こることを期待し、[2. 他者と情動を共有する]、[5. 他者のシンプルな動きを模倣する]を中心的にアプローチする項目とした。

(4) 個別の指導計画における指導場面の位置付け

排尿が成功した際に、A児のポジティブな情動が喚起されやすいため、排尿成功後に教師がトイレの鏡の前でおんぶをしながら逆模倣（教師が子どもの行動を真似すること）をすることで、楽しく模倣に取り組めるのではないかと考えた。また、Heimann, Laberg, & Nordoen (2006) は逆模倣に取り組むことで他者への関心が促進され、徐々に逆模倣した行為者のことをよく見るようになっていたり、自ら接近接触を試みるようになっていたり、話しかけるようになっていたりすることを見出している。以上から、個別の指導計画において「日常生活の指導（排泄）」を主な指導の場面として位置付けた。なお、A児の生活年齢を踏まえ、おんぶはこの場面でのみ行うこととした。

(5) 目標行動

逆模倣をとおして教師と視線や楽しい気持ちを共有したり、その過程で教師の行動（表情や発声など）を模倣したりする。

(6) 支援の手続き

自然な教師とのやりとりの中で快情動を共有すること、A児は段階的援助として教師が示した手がかりを真似することが難しいことにより、段階的援助は実施せず、以下の手続きを基本とした。

- ①「排泄が成功するよう、定時に排泄を促す」、②「排泄成功後にポジティブな情動が一層喚起さ

れやすいよう、おんぶをしながらA児を揺らす」、③「鏡越しでおんぶ中にA児が表出した表情や発声に即座に応答し、表情豊かに真似する」④「逆模倣による相互作用が継続したら、随時教師が先導し、声や表情の模倣を促す」

9. 中学部対象児B（以下、B児）について

(1) 学級担任教師の観察による実態把握

中学部1年に在籍する女児で医療機関により、知的障害を伴うASDと診断されており、小学部より本校に通っていた。中学部1年はB児の他に、小学部から入学した生徒が1名、通常の小学校から入学してきた生徒が4名の、合わせて6名の生徒で構成されていた。また中学部では、1年から3年の生徒全員で活動したり、縦割り班で活動したりする授業が中心となり、小学部所属時よりも仲間との関わりに広がりが見られた。コミュニケーションについては、簡単な文を用いて相手とやりとりし、自分から積極的に「～しよう」と教師や友だちを遊びに誘ったり、「楽しかったね」などと感情を共有したりすることができる。しかしながら、仲間の音声言語のみの問いかけに適切に応答することは少なく、一方的な関わりになり、相互作用が成立しにくい傾向にあった。情動面に関しては、普段は笑顔で穏やかに過ごすことが多いものの、すべきことや仲間の問いかけが理解できなかったり、イライラしたりすると、状況にそぐわず大きな声を出したり、踊り出したりするといった様子も見受けられた。

(2) 社会情動的スキルアセスメントシートによるB児の傾向の把握

【他者との協同】に関しては、[8. 興味のあるものを指差して関心を共有しようとする]や、『2人での協同活動』において相手を待ったり、援助したりすることは可能であった。『2人での協同活動』において役割を交替したり、『3人以上の集団での協同活動』において他者の話や動きに合わせて自分の行動を調整や変更したりするといった側面には、課題が見られた。【情動の調整】に関しては、[6. 支援者が提案した妥協案・約束などに応じる]、[18. 怒り・悲しみなどの情動を表出し、共有する（言語的）]、[18. 拒否・抗議する]といった教師に対する相互調整は応答及び始発ともに頻繁に見受けられた。一方、すべきことがわからない時などに用いる自己調整方略が、大きな声を出す、踊り出す、わざとものを落とすといった社会的に受け入れられにくい行動につながる傾向にあった。

(3) 中心的にアプローチする項目

音声言語での会話のやり取りが中心である仲間との協同活動や、文字情報が多い予定係の仕事、個別課題において社会的に受け入れられにくい調整方略を用いやすい傾向にあるのではないかとこの学級担任間の協議がなされた。このことより、B児にとって理解しやすい仲間との協同活動の中で相互作用を促進することで、社会的に受け入れられにくい調整方略の生起が減少することを期待し、【他者との協同】の[19. 3人以上の集団活動の中で、他者の話や動きに合わせて自分の行動を調整・変更できる]、[20. 3人以上の集団活動の中で、社会規範に合わせて他者に働きかけることができる]を中心的にアプローチする項目とした。

(4) 個別の指導計画における指導場面の位置付け

総合的な学習の時間では1年から3年の縦割りのグループ（3名）で、それぞれの自分の好きなことや、やりたい仕事について自己表現し、協力しながらタブレットで撮影して、動画を完成させる単元を行っていた。この単元では、B児が関心を寄せていた仲間と同じグループで活動できるこ

とから、意欲的に活動に参加していたものの、自分の役割について十分に理解できず、情動が過剰に喚起してしまったり、踊り出してしまったりするといった様子が見受けられた。西原・吉井・長崎（2006）は、子どもが関心の高い活動をルーティン化し、繰り返し取り組むことによって他者の意図などに注意を向けやすくなることを報告している。以上から、個別の指導計画において総合的な学習の時間を主な指導場面として位置付けた。

(5) 目標行動

仲間の動きやセリフに合わせて、手順に沿ってカメラの撮影を行うことができる。

(6) 支援の手続き

B児が目標行動を自発的に遂行できるよう、以下のように段階的援助を行なった。①注時間遅延：3秒待つ、②間接的援助：「次は何かな?」「〇〇さん・・・しているね」などのように間接的な言葉がけをする、③直接的援助：「ボタン押して」のように直接的な言葉がけをする。また、撮影手順を理解しやすいよう、イラストによる手順表をB児の手元に用意した。

10. 高等部対象児C（以下、C児）について

(1) 学級担任教師の観察による実態把握

高等部2年に在籍する男児で医療機関により、知的障害を伴うASDと診断されていた。高等部よりZ特別支援学校に通っていた。高等部2年はC児の他に、中学部から入学した生徒が6名、通常の中学校から入学してきた生徒が3名の、合わせて9名の生徒で構成されていた。また高等部では、1年から3年の生徒全員で活動したり、縦割り班で活動したりする授業が中心となっていた。コミュニケーションについては、多語文により、慣れ親しんだ教師や仲間とトピックを維持しながら会話を継続することが可能であるが、普段関わりの少ない教師や仲間とは、自信のなさからか単語で話したり、呟くように話したりすることが多く、適切に伝わらないことが多かった。また、自分の考えや気持ちを表現することに苦手意識を抱いていた。情動面に関しては、経験したことがない新規の状況や、順序立てて物事を考えること、集団に参加することに苦手意識が高く、頑なに拒否したり、机に伏せたり、トイレに行ったりして気持ちを整えようとする事が多かった。

(2) 社会情動的スキルアセスメントシートによるC児の傾向の把握

【他者との協同】では、[19. 3人以上の集団での協同活動の中で他者の話や動きに合わせて自分の行動の調整・変更ができる]、[28. 応答（トピックの維持）]といった応答的な側面は対教師、対仲間とも様々な文脈で遂行可能であるが、[26. アイデアの提案]や[33. 自分の活動を振り返ったり、行った行為とその際の心情を話したりすることができる]といった、自分から考えや意見を伝えることについては、苦手意識を有している。【情動の調整】に関しては、自分から休憩を要求してトイレや別室に行く、やりたくないことに対して「えーやりたくねえ」と言う、一人でぶつぶつと呟くなどの行動方略や言語方略は、様々な文脈で見受けられる。一方で自身の得手・不得手を理解し、手助けを求めるといった側面や、自身の特性や過去の経験などを踏まえて、未来の出来事を対処するために方略を考えるといったメタ認知的な視点は弱さが見受けられた。

(3) 中心的にアプローチする項目

他者と協同したり、情動を調整したりするためのスキルはある一定程度身につけているが、成功体験の少なさ、自己の経験を振り返ったり、自己の感情について考えたりする経験の不足などによ

り自信がなく、苦手意識の高いことに対して抵抗があるのではないかという学級担任間での協議がなされた。以上から自分の学習を振り返り、自己の好き嫌い、得手・不得手を考える活動をとおして、自己理解の促進や動機づけの高まりを期待する。その結果として自分の考えを相手に伝えたり、自分を俯瞰して対処方略を考えたりする力の向上に影響するのではないかと考え、【他者との協同】における[33. 自分の活動を振り返ったり、行った行為とその際の心情を話したりすることができる]を中心的にアプローチする項目とした。

(4) 個別の指導計画における指導場面の位置付け

帰りに生活では、毎日学習の振り返りを行っていた。また、国語では他の学習におけるC児自身の目標を立て、振り返ったことを言語化したり、作文したりする活動を行っていた。(3)に記した課題にアプローチするために適切な文脈であったことから、個別の指導計画において日常生活の指導と国語を主な指導場面として位置づけた。

(5) 目標行動

自己の学習や活動を振り返り、その時の感情について伝えることができる。

(6) 支援の手続き

C児が目標行動を遂行できるよう、以下の段階的援助を行なった。①間接的援助：「日課表を提示しながらどんなことがあったかなあ?」「どんな気持ちだったかなあ」と発話する、②直接的支援：活動の様子の写真データをモニタやタブレットで提示する。また、段階的援助の他に、C児の発言に共感的に応答すること、学級の仲間の感想を参照する機会を設けることなどについて配慮した。

Ⅲ. 結果

各学部の対象児童生徒の目標行動遂行に関しては、各セッションのエピソード記録を参照し、そこからセッション前半の対象児童生徒の様子及び、特筆すべき変化の概要を記載した。社会情動的スキルアセスメントの結果については事前事後の各領域における得点率を、S-M社会生活能力検査は、事前事後の各領域における発達年齢を算出し、その変化と、特に変化が生じた項目を記載した。

1. A児の目標行動の遂行とその他の変化

排尿成功後、トイレの鏡の前での逆模倣をとおして、教師と視線や楽しい気持ちを共有したり、その過程で教師の行動(表情や発声など)を模倣したりすることを目標行動とした。A児は鏡に映る自分や教師を注視し、笑顔の表出が頻繁に観察された。A児の発声を教師が真似すると、再び同じように発声するなど、教師の反応を期待して待つ様子も見受けられた。また、教師が先導して発声し、A児の模倣を促すと、その口形を鏡越しに注視して同じように模倣するようになり、相互作用のターンテイクが2回ほど継続するようになった。その他の場面では、休み時間に椅子渡りをしていたA児を学級内の仲間が同じように椅子渡りをする(逆模倣)と、自分から仲間へ近寄って手を握ったり、笑顔で仲間の顔を覗き込むようにしたりして快情動を共有した。情動面での変化として、依然癩癩を起こすことはあるものの、苦手なことに対して不明瞭な発音ではあったが「おわりー」といって活動の終了を要求したり、「こわいよ」と言ったりする様子が観察された。

2. A児の社会情動的スキルアセスメントとS-M社会生活能力検査の結果

A児の社会情動的スキルアセスメントをFig3とSM社会生活能力検査をFig6に示す。社会情動的スキルアセスメントの事前事後得点率の変化を参照すると、【他者との協同】における対教師応答が+10.7ポイント、対仲間応答が+10.7ポイント、【情動の調整】における情動調整不全からの回復が+19.0ポイント、と顕著な増加を示した。具体的な項目として、【他者との協同】における[3. 要求]、[4. 他者のシンプルな動きを模倣する]、【情動の調整】における[1. 支援者のなだめる行動に応じる]、[2. 支援者が提案した代替手段（気をまぎらわせるもの）に応じる]、[7. 休憩の促しに応じる]、[13. 拒否・抗議する]、[11. 怒りや悲しみの情動を表出し、共有する]といった項目に変化が生じた。

S-M社会生活能力検査の事前事後の月齢の変化を参照すると、集団参加【S】が10ヶ月から14ヶ月に、社会生活年齢【SA】が14ヶ月から17ヶ月に変化した。具体的な項目として、集団参加【S】における[3. 大人や兄弟の動作をまねる]、[5. 子どもの中にいるとひとりで機嫌よく遊ぶ]、[10. 大人の注意を引く行動をする]といった項目が変化した。

3. B児の目標行動の遂行とその他の変化

総合的な学習の時間の単元において、グループ内の仲間の動きやセリフに合わせて、手順に沿ってカメラの撮影を行うことができることを目標行動とした。単元開始当初は、カメラマンという役割の理解が不十分で仲間の動きに着目することが難しく、目の前にあったタブレットのボタンを何度も押してしまったり、撮影中に大きな声で笑ってしまったりする様子が見受けられた。しかしながら教師の援助を手がかりにしながら活動を繰り返すことで、タブレット越しに仲間に注目したり、手元にある手順表を参照したりする頻度が増えた。単元後半には、「アクションの合図に合わせて録画ボタンを押す」「仲間の合図に合わせて動画の撮影を終わる」といった手順を自発的に遂行した。さらに、活動への理解が促進されるにつれ、場にそぐわない行動もほぼ生起しなくなった。

4. B児の社会情動的スキルアセスメントとS-M社会生活能力検査の結果

B児の社会情動的スキルアセスメントをFig4とSM社会生活能力検査をFig7に示す。社会情動的スキルアセスメントの事前事後得点率の変化を参照すると、【他者との協同】における対仲間応答+25.0ポイント、【情動の調整】における学習場面での集中の維持が+26.5ポイントと顕著な増加を示した。具体的な項目として、【他者との協同】における[19. 3人以上の集団活動の中で、他者の話や動きに合わせて自分の行動の調整・変更ができる]、[20. 3人以上の集団活動の中で社会規範に合わせて他者に働きかけることができる]、[28. トピックの維持]、【情動の調整】における[11. 気を紛らわせるために自分から代替手段を要求する]、[25. 社会的に受け入れられやすい行動方略を使用する]、[27. 感情を言葉にする]、[28. 「あとちょっと」、「～したら終わり」など見通しをもつための言葉を使う]といった項目に変化が生じた。

S-M社会生活能力検査の事前事後の月齢の変化を参照すると、コミュニケーション【C】が52ヶ月から59ヶ月に、集団参加【S】が45ヶ月から66ヶ月に、自己統制【SD】が37ヶ月から53ヶ月に、社会生活年齢【SA】が46ヶ月から53ヶ月に変化した。具体的な項目として、コミュニケーション【C】における[78. 身近な事柄について簡単な文章が書ける]、自己統制【SD】における[45. 乗り物や大勢の人の中で駄々をこねたりしない]、集団参加【S】における[70. 学級で決められた役割が一人でできる]、[89. 学級会で自分の意見を述べられる]といった項目が変化した。

5. C児の目標行動の遂行とその他の変化

帰りの会と国語の時間に、自己の学習や活動を振り返り、その時の感情について伝えることができることを目標行動とした。実践開始当初は、1日に何があったのか想起することに困難を示すことが多かったが、教師の段階的援助を受けて授業の一場面で行った活動などについて報告することが増えた。進路学習で余暇の時間について学習したことを振り返った際には、「教師の趣味についての動画を見て大きな声で笑ったこと」や、「他の教師の趣味を知りたいこと」を表出するなど、その時の感情や、次への意欲について言及した。このような学習を積み重ねた結果、現場実習終了後、中学部の教師に、後輩に対して、現場実習につながる学習である作業学習に関してアドバイスをすよう突然求められると、「自分が取り組んでいる作業についてミスがあるかどうか注意を向けて確認しながら取り組んでいった方がいいと思う」といった趣旨の回答をし、自分の体験を振り返りながらアドバイスを伝える様子が観察された。さらに、作業学習で高等部3年の女兒と作業学習の目標を考える場面では、相手の意見に対して提案をする様子も見受けられた。

6. C児の社会情動的スキルアセスメントとSM社会生活能力検査の結果

C児の社会情動的スキルアセスメントをFig5とSM社会生活能力検査をFig8に示す。社会情動的スキルアセスメントの事前事後得点率の変化を参照すると、【他者との協同】における対仲間応答+7.8ポイント、【情動の調整】における学習場面での集中の維持が+14.1ポイントと若干の増加を示した。具体的な項目として、【他者との協同】における[2. 他者と情動を共有する]、[22. 説明]、[33. 活動の振り返り]、【情動の調整】における[16. 手助けを求める]、[22. 怒り, 悲しみ, 緊張, 恥ずかしい等の感情を共有する]、[29. 自分を励ます]に変化が生じた。

S-M社会生活能力検査の事前事後の月齢の変化を参照すると、自己統制【SD】が123ヶ月から147ヶ月に、社会生活年齢【SA】が118ヶ月から123ヶ月に変化した。具体的な項目として、自己統制【SD】における[104. 計画的に小遣いをためて物を買うことができる]の項目が変化した。

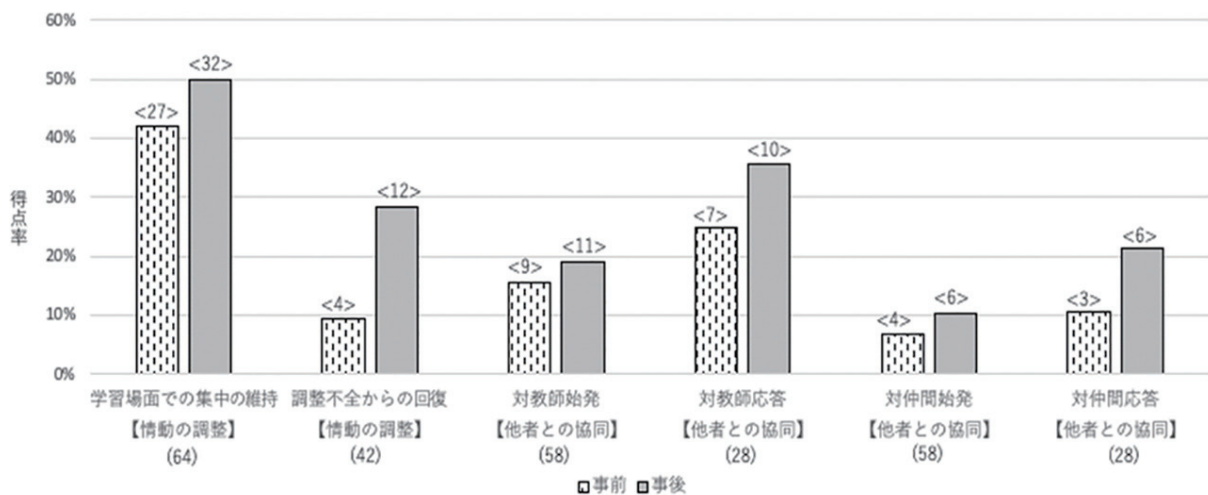


Fig3 A児の社会情動的スキルアセスメントの結果

特別支援学校における知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の社会情動的スキルの向上

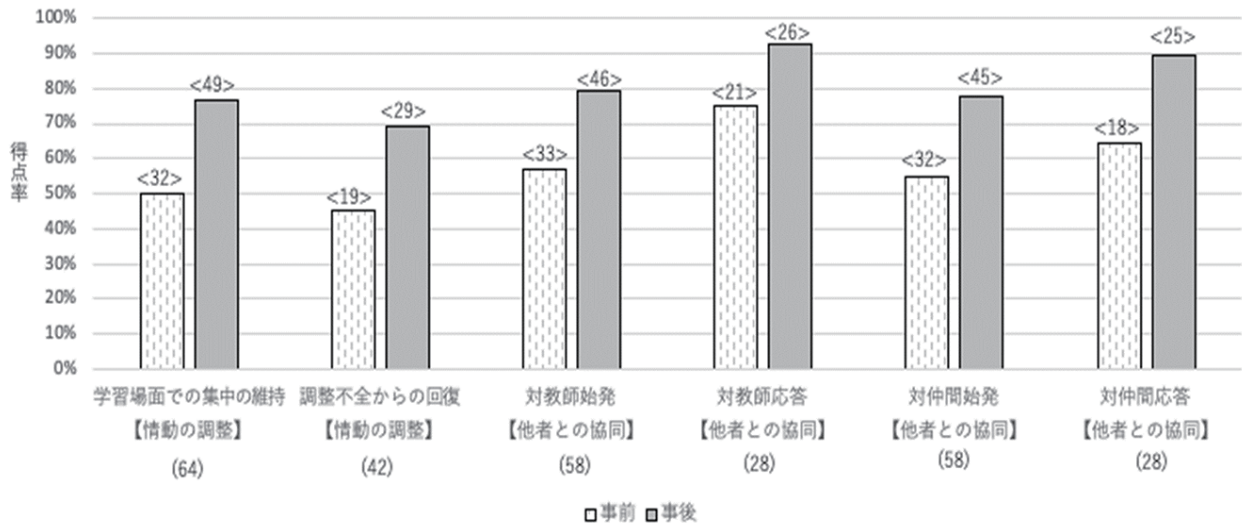


Fig4 B児の社会情動的スキルアセスメントの結果

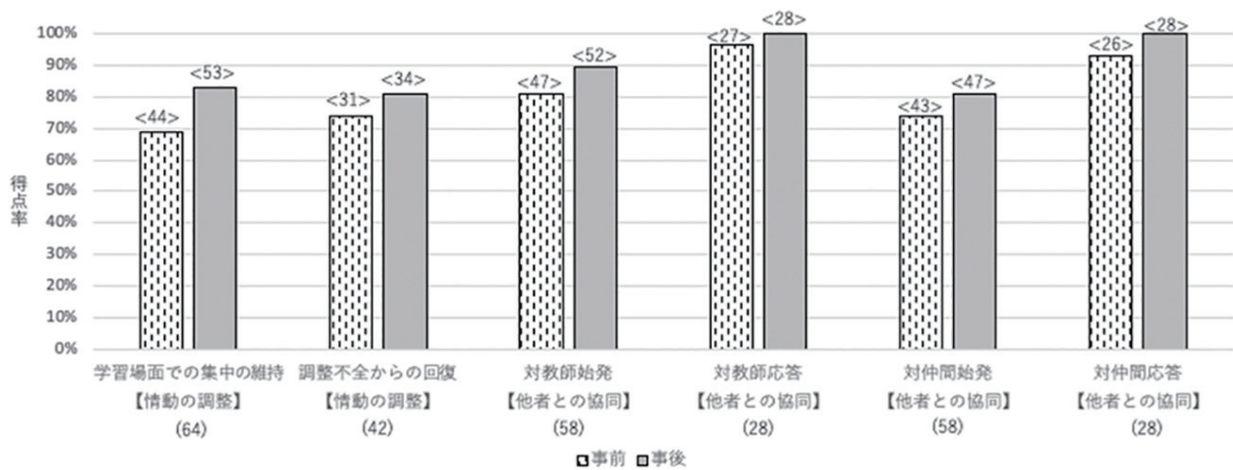


Fig5 C児の社会情動的スキルアセスメントの結果

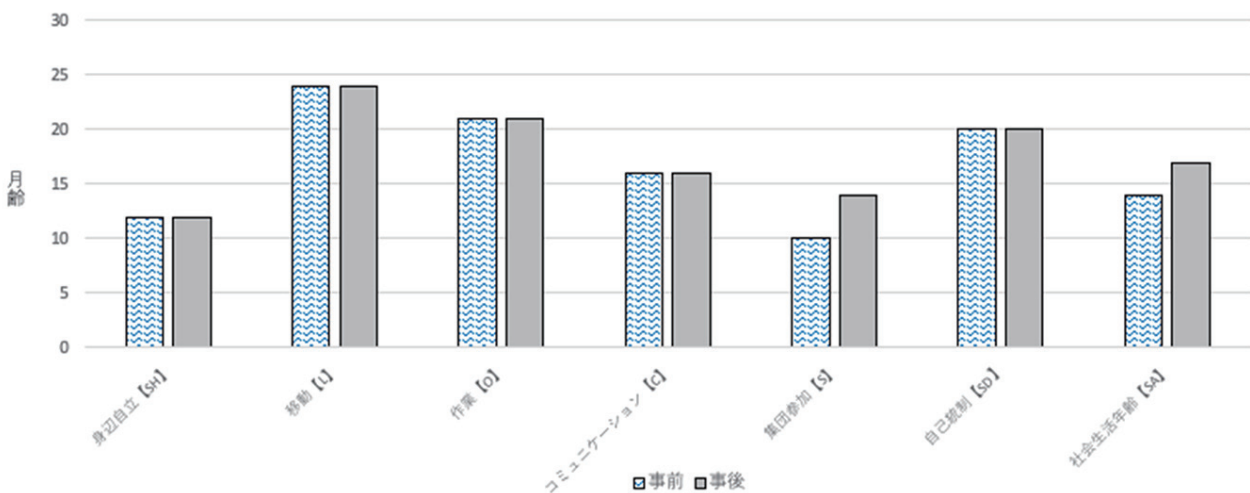


Fig6 A児のS-M社会生活能力検査の結果

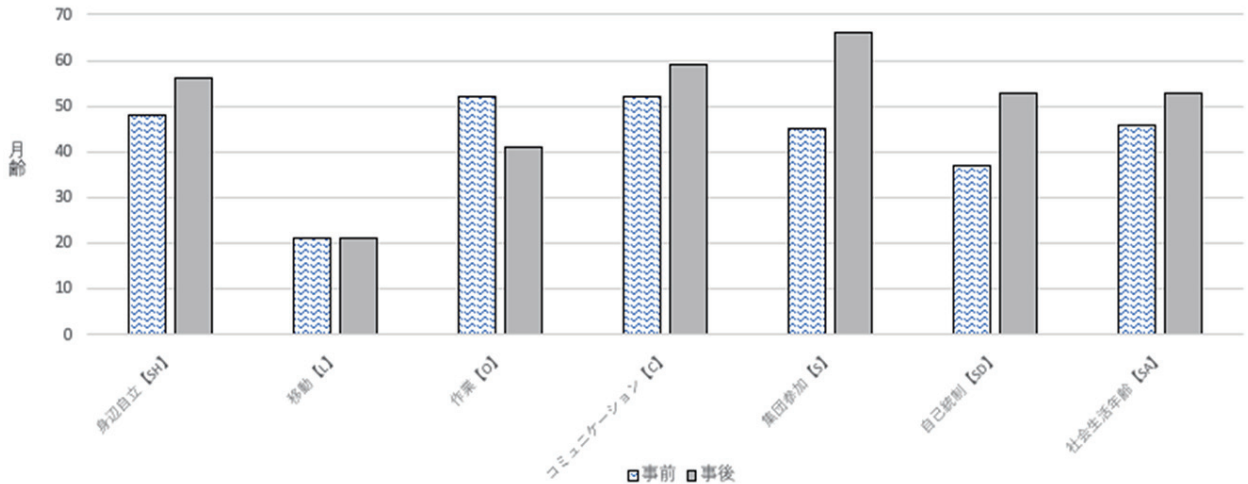


Fig7 B児のS-M社会生活能力検査の結果

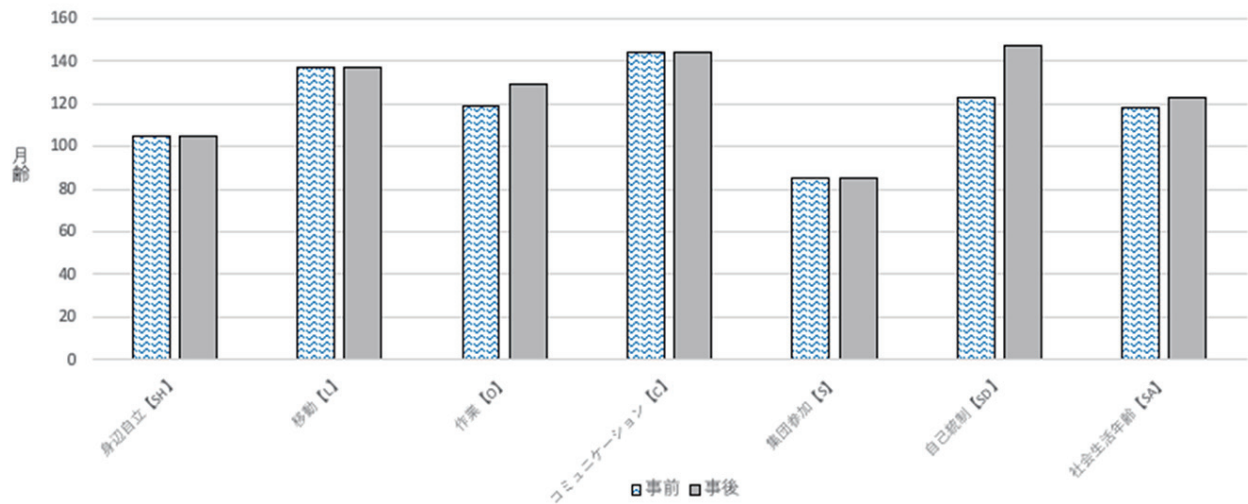


Fig8 C児のS-M社会生活能力検査の結果

IV. 考察

本研究では、社会情動的スキルアセスメントシートを用いてASDを有する3名児童生徒に対して実態把握、目標設定、支援の検討を行い、一定期間継続的に実践を行うことにより児童生徒の社会情動的スキルが向上するか検証した。まず3名の児童生徒の社会情動的スキルの変化やその変化の特徴について考察する。次に、社会情動的スキルの向上により、社会適応能力にも影響が生じるか整理する。最後に、特別支援学校の教師がアセスメントシートを用いる上での成果と課題について整理した。

1. 対象児童生徒の社会情動的スキルの向上とその発達の特徴

A児は指導場面において、快情動が喚起されやすい場面で逆模倣による支援を行なったことで、教師との相互作用が継続したり、教師の行動を模倣したりする行動が生起した。またこのような行動がクラスの仲間との間でも生起し、場面・対人般化がなされた。さらに、この変化につれ、A児が情動を調整する際には、大きな声を出す、高いところに登るといった自己調整の行動方略のみでなく、

「終わり」と言って活動の終わりを要求する相互調整の言語方略を始発したり、教師の提案する方略を受け入れたりする様子が観察されるようになった。これはHeimann et al. (2006) が指摘するように、逆模倣によって他者への意識が高まり、困難場面において自分の情動を調整するために他者を頼ろうとする意識が芽生えてきたのではないかと考えられる。

B児は、指導場面において、本人にとって理解しやすい複数の仲間との相互作用を繰り返し行うことで、仲間の行動に合わせてカメラの録画ボタンを押したり、手順表を参照して活動を進めようとしたりする行動が増加した。このような複数の仲間と、ある共通の目標に対して行為を系列化しながら協同活動を行うことができるようになったことは大きな成果と言えるであろう。また、わかりやすい仲間との相互作用に繰り返し取り組んだり、教師の援助を受けたりすることによってB児の認知的な負荷が減り、自分のネガティブな情動を調整する必要性が少なくなったことから、社会的に受け入れられにくい調整方略が減ったのではないかと考えられる。さらにこのように仲間との相互作用を成立させることができるようになったことでB児の自己肯定感が高まり、他の場面にもポジティブな影響が出たのではないかと推察される。

C児は、成功体験の少なさ、自己の経験を振り返ったり、自己の感情について考えたりする経験の不足などにより自信がなく、様々なことへの苦手意識が高いのではないかと想定された。そのため自己理解の促進や動機づけの高まりを期待し、指導場面において、自分の学習を振り返る活動を行った。その結果として自分の感情を言語化したり、自身の経験を踏まえて後輩にアドバイスしたりする様子が様々な文脈で観察されるようになった。また、このように自分の学習を振り返り、自分の感情を言語化するというプロセスを経て、メタ認知的な捉え方が徐々に身につくにつれ、情動を調整する方略にも影響が生じたと考えられる。このように3名の対象児童生徒が、各々の指導場面において変化が生じたと言えるであろう。

次に、社会情動的スキルアセスメントの結果を参照すると、3人とも目標行動に関連する領域において、個人差があるものの得点率が概ね10ポイント程度以上増加している。また、3人とも中心的にアプローチする項目以外の項目にも増加が見受けられた。このように指導場面及び社会情動的スキルアセスメントの変化から、対象児童生徒の社会情動的スキルは向上したと解釈できるであろう。さらに、3人に共通する、着目すべき発達のな特徴として、事前のアセスメントを経て学級担任間の協議により、【他者との協同】に関する項目に中心的にアプローチしたにも関わらず、【情動の調整】にも変化が生じたということである。Prizant et al. (2006) は、発達のあらゆる側面は相互に関連しながら向上していくと報告している。本研究は特別支援学校における学校研究として実施しており、実践期間中の6ヶ月間は通常の集団授業や個別指導も行われているため、全ての社会情動的スキルの変化が、本研究での実践に起因するわけではないが、Prizant et al. (2006) の指摘や、事例児が3名とも【情動の調整】に関する変化が生じていることを踏まえると、【他者の協同】と【情動の調整】が相互に関連して向上した可能性があると言えるであろう。

2. S-M社会生活能力検査による評価

S-M社会生活能力検査の結果を参照すると、A児は集団参加【S】における[3. 大人や兄弟の動作をまねる]、[5. 子どもの中にいるとひとりで機嫌よく遊ぶ]、[10. 大人の注意を引く行動をする]、B児は、コミュニケーション【C】における[78. 身近な事柄について簡単な文章が書ける]、自己統制【SD】における[45. 乗り物や大勢の人の中で駄々をこねたりしない]、集団参加【S】における[70. 学級で決められた役割が一人でできる]、[89. 学級会で自分の意見を述べられる]、C児は、自己統制【SD】における[104. 計画的に小遣いをためて物を買うことができる]といった項目に変化が見られた。このうち、B児の[78. 身近な事柄について簡単な文章が書ける]とC児

の [104. 計画的に小遣いをためて物を買うことができる] 以外の項目の変化は、社会情動的スキルの高まりにより、社会生活における適応能力が高まった可能性があると考えられる。このことから、社会情動的スキルは、知的障害を有するASD児にとっても、変化の激しい社会の中でより幸福に、適応的に社会で生き抜いていくためには、有用なスキルである可能性が高いと解釈できるだろう。しかしながらC児においては、本研究の成果によって社会適応能力が向上したとは言えない結果となった。C児は、本実践により、感情の言語化、振り返りによるメタ認知的思考の促進といった内面における変化が生じたが、S-M社会生活能力検査では、このような内面の変化や、それによって生じる適応能力を捉える評価項目がなかったことが1つの原因であると考えられる。今後は、横断的な研究により社会情動的スキルアセスメントとS-M社会生活能力検査の関連について検討していく必要がある。

3. 社会情動的スキルアセスメントを用いたPDCAサイクルにおける成果と課題

本研究にて作成した社会情動的スキルアセスメントシートは、いかにASD児に社会的な活動に充実感をもって参加するための基盤を育むかという学術的・社会的な背景だけでなく、山梨大学教育学部附属特別支援学校に在籍している児童生徒の教育的ニーズを支援するという学校教育現場の実際的な課題を踏まえて作成したものである。このことから、特別支援教育に携わる教師にとって活用しやすいものであるかどうか、成果や課題をまとめることは意義が大きいと考えられることから、以下のように整理した。

(1) 実態把握及び評価

実態把握では、Ⅱ. 方法にて示したとおり7つの手続きで行なった。このうち、①「実践前に行ったアセスメント結果から、【他者との協同】や【情動の調整】の傾向を把握した」に関しては、アセスメントシートに記載されている項目は、学習指導要領等などには記載されていない言葉や視点があり、教師が実態把握における新たな視点を獲得するためには有効な手段であった。さらに、行動観察により、各項目に対して学級担任教師2者、または3者間にて協議の上、評価を行うというアセスメントの性質上、教師間での対話が促進され、児童生徒実態の捉え方が広がったと意見した教師もいた。以上から、アセスメントシートを活用した教師間の対話や、実態把握の視点の広がり、成果の1つと言えるであろう。

一方で、アセスメントの各項目を評価する際に、着目する児童生徒の行動や、その解釈に相違点が生じたことが課題として考えられた。その要因の1つとして特別支援学校（知的障害）に勤務する教師が有するバックグラウンドの多様さが挙げられる。知的障害児への指導は、他の感覚障害や肢体不自由の児童生徒への指導と異なり、中心的にアプローチする領域が認知、言語、身体の動き、社会性、情緒等複数にまたがり、在籍している教師の専門性も異なる。さらに、インクルーシブ教育の推進や非常勤講師の増加等により、特別支援を専門としない教師も一定数存在している。以上の理由により、着目する児童生徒の行動やその解釈に、教師間の「認識のずれ」が生じたと考えられる。もう1つの要因として、評価する項目によっては該当する行動が微細な反応であるがゆえに、自発遂行したかどうか把握しにくいといった点も挙げられた。このような評価の信頼性を担保するにあたっては、評価時における教師間の「認識のずれ」を修正するためのファシリテーターの存在や、社会情動的スキルアセスメントシートの項目の理解促進を図る簡易的な研修など、研修、実態把握、目標設定、実践、評価がより円滑に行われるようにパッケージ化する方向性を検討していく必要があると言えるであろう。

(2) 実践

本アセスメントシートは、社会情動的スキルに該当する具体的な行動が、様々な文脈で自発遂行されることによって、そのスキルが向上していると評価するアセスメントシートである。「段階的援助を利用し、その観点で評価すること子どもが本当に自発遂行できているのかどうかを冷静に判断できるようになってきた」などといった教師のコメントもあったことから、指導と評価の一体化として段階的援助及び評価は有効であったと考えられる。一方で小学部のA児は、模倣が困難であるという実態や、目標行動「逆模倣をとおして教師と視線や楽しい気持ちを共有したり、その過程で教師の行動（表情や発声など）を模倣したりする。」の特性から、段階的援助を用いなかった。今後、どのような実態や目標行動において段階的援助を用いることが有効であるのかを整理していく必要があるだろう。

4. まとめと今後の展望

OECDにより、社会情動的スキルが提唱されてから、通常教育の文脈において社会情動的スキルの向上に取り組んだ事例は多く見られた。しかしながら、特別支援学校に在籍する児童生徒、特にASD児にとって社会情動的スキルを育成することの有用性が示唆されていたものの、実践にあたってはほぼ皆無と言っていい状態であった。本研究は、特別支援学校における知的障害を有するASD児の社会情動的スキルの向上を目指し、学校研究の中でアセスメントシートを用いて実態把握から目標設定、実践、評価までのPDCAサイクルを行った。その結果、対象児童生徒の社会情動的スキルの向上が確認され、その発達の特徴やアセスメントシートを用いる上での成果や課題を整理することができた。また、社会情動的スキルの向上により、社会適応能力へのポジティブな影響がある可能性があることから、社会情動的スキルを育成することの有用性が示唆された。今後は、社会情動的スキルの向上と社会適応能力の関連性やアセスメントシートの評価の信頼性といった課題を解決するために横断的に研究を展開していくことが望まれる。

文献

- 秋田喜代美. (2020). 社会情動的スキルの重視とその育ちを支える幼児期の重要性. 公益財団法人日本教材文化研究財団研究紀要, **49**, 8-14.
- Heimann, M., Laberg, K. E., & Nordoen, B. (2006). Imitative interaction increases social interest and elicited imitation in non-verbal children with autism. *Infant and Child Development*, **15**, 297-309.
- 中道圭人. (2011). 幼児の反事実的推論に因果関係の領域が及ぼす影響. 発達心理学研究, **22**, 228-239.
- 長崎 勤・中村 晋・吉井勘人・若井広太郎 (編著). (2009). *自閉症児のための社会性発達支援プログラム：意図と情動の共有による共同行為*. 東京：日本文化科学社.
- 西原数馬・吉井勘人・長崎 勤. (2006). 広汎性発達障害児に対する「心の理論」の発達支援：「宝探しゲーム」による「見ることは知ることを導く」という原理の理解への事例的検討. 発達心理学研究, **17**, 28-38.
- OECD. (2018). 社会情動的スキル：学びに向かう力. 明石書店.
- Peterson, C.C., Wellman, H.M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of mind development for children with deafness. or autism. *Child Development*, **76**, 502-517.
- Prizant, B.M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A. C. & Rydell, P.J. (2006). SCERTS *Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders, Volume 1, Assessment*. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

- 杉田克生・中道圭人. (2022). 自閉スペクトラム特性児の社会情動的能力の評価. *千葉大学教育学部研究紀要*, **70**, 149-154.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and Sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Science*, *28*, 675-735.
- Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory- of-mind tasks. *Child Development*, *75*, 523-541.