

自閉症スペクトラム障害を持つ児童に対する ソーシャルストーリーを用いた支援

橋本 優*・大杉成喜**・柴山謙二***

Study of Using Social Stories for a Child with Autism Spectrum Disorders

YU HASHIMOTO, Nariki OSUGI and Kenji SHIBAYAMA

(Received by October 26, 2012)

In this study, social skills training using social stories were carried out for the purpose of cognitive restructuring for a child with autism spectrum disorder. The advantage of using social stories is it can be used to explain the situation carefully and clearly with consideration for the unique cognitive features for children with autism spectrum disorders. Based on the observed problematic behavior, we made social stories which the target child could associate through experience. In order to feel the need for the skills, it is important to associate the stories to an experience. The result of the intervention, the child was able to understand the story, however, it was difficult for him to focus on his feelings in the situation. It was not enough to only have an association with a past experience, it was also necessary to deepen the self-understanding in problem situation while reading the stories.

Key Words: social story, cognitive restructuring, social skill, autism spectrum disorders

問 題

自閉性障害の主な特徴に、社会性の障害、コミュニケーションの障害、想像力の障害がある。自閉症スペクトラム児には、認知のゆがみにより他者理解や自己理解に著しい困難があり、特にある行為が意図的なものなのか、それとも偶発的なものなのかを取り違えるというように、他者の意図を誤解したり他者が言うことやすることを文字通りに解釈したりすることがある (Attwood, 2004)。これらの特性から、集団にうまく適応できず人間関係のトラブルを起こしたり、いじめをうけたりする社会性の障害を引き起こすことが多い (杉山, 1999)。その予防や改善のため、現在、社会性の障害への支援として、彼ら／彼女らのソーシャルスキルを開発する必要性が高まり、様々なソーシャルスキルトレーニング (以下SSTと略記) が開発されている (岡田, 2008; 松澤ら, 2007)。ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技

術やこつを総称したものである (佐藤ら, 2005)。

SSTは行動療法に基づくトレーニングであるが、さらに認知のゆがみに焦点を当てて感情と行動を適切なものとする方法として、認知行動療法によるSSTが開発されている。Attwood (2004)によると、認知行動療法プログラムの最初の段階は情動教育で、その後の段階で認知的再体制化を行うとしている。情動教育では感情理解や感情表出を目指し、認知的再体制化ではゆがんだ概念化や機能的でない信念の修正を目的としている。

岡田ら (2005) は、LD, ADHD, アスペルガー症候群のある児童を対象にソーシャルスキル・プログラムを実施し、障害種別に比較検討を行った。その結果、自閉症スペクトラム障害児は社会的認知の障害が強いため、SSTでは指導方法やターゲットスキルをより構造的にしていくことが望まれると指摘した。さらに、岡田 (2008) は、認知行動論的アプローチのプログラムを実施した結果から、知的に高い子どもにはスキル学習に有効であることを示唆した。以上のことから、自閉症スペクトラム児に認知的再体制化によるSSTは有効であり、その場合、動機づけを高める必要があると考えられる。

一方、認知的再体制化を進めるために用いられる

* 教育学研究科教育実践専攻

** 教育学部特別支援教育科

*** 教育学部心理科

方法の一つとして、ソーシャルストーリーが開発されている。これは1991年にCarol Grayが考案した、社会性の困難に対する叙述形式の支援方法の一つである。ソーシャルストーリーは、問題となる社会的状況をどう理解するか、自分の行動が周囲にどう影響しているか、適切な行動のための手がかりは何か、その状況に関わる他者は何を感じているかなどを、子どもに分かりやすく伝えるものである（安達・笹野, 2003）。藤野（2005）は、ソーシャルストーリーによる介入で効果を上げやすい標的行動のタイプとして、コミュニケーション・言語と感情統制の2つの領域であることを示した。また、指示文が多く含まれたストーリーよりも、叙述文や視点文など社会的状況や心理状況の描写を中心としたストーリーによる介入の方が効果が高い傾向が見られることも示した。つまり、ソーシャルストーリーが社会性の支援として有効であるとされる根拠は、自閉症スペクトラムの認知特性を考慮して、ストーリーを通じて当該の社会的状況を理解する手掛かりと枠組みを説明することにあると言えよう（安達, 2010）。

さらに、安達（2010）は、ストーリーの作成において、トラブルの成り立ちを自閉症の認知特性や病理から十分に把握することが必須であると述べ、対象児の認知結果とストーリーが伝達する情報内容との相互補完性という観点から、支援対象児の個々の状況に合わせたソーシャルストーリーによる支援のあり方を検討していくことが求められることを指摘している。

そこで、本研究では、自閉症スペクトラム障害を持つ児童に対し、ソーシャルストーリーを用いたSSTを行い、偏った概念の認知的再体制化に焦点を当て、ソーシャルストーリーの内容とその効果を分析することによって、より有効な介入方法を検討することとする。

方 法

1. 対象児

対象児は通常学級に在籍する、アスペルガー障害と診断されている小学5年生の男児（以下A児）である。本支援の年度から週に1回情緒通級指導教室（以下通級）に「他校通級」している。WISC-III知能検査の結果は、FIQ=96, VIQ=92, PIQ=100であった。ことばの理解や、非言語的な情報（絵や図）を元に考える力や社会的な物事に対する知識があり、得意な項目であった。また、K-ABCの結果は、継次処理=68±10, 同時処理=74±9, 認知処理過程=71±8, 習得度=66±6であり、それぞれの有意差

は無かった。

A児は自分の意見が聞き入れられないと怒り、自傷行動および他傷行動をすることがあった。また、A児の怒りは場面把握が一方的で、状況をよく理解できていないことが原因であることが多かった。学校でのA児の担任教師の評価はよく、成績も中程度であった。

一方、1学期の後半は、家庭や通級でクラスメイトへの不満を言うなど学校不適応傾向が見られ、週に2, 3回程学校を休む状態が続いていた。

A児はX年に、ある療育施設で感情コントロールを目的とした認知行動療法プログラムに参加していた。このプログラムは1セッション2時間、全8回からなり、「うれしい」「リラックス」「いかり」などの感情理解、感情の温度計を用いて自分の感情に気づくこと、感情の道具箱を使った感情の適切な処理の仕方、状況をポジティブに捉えたり、前向きに考えたりすることを学んできた。そして、下記の支援までに通級ではソーシャルスキルを学習する時間が設けられており、問題場面での感情理解を「感情の温度計」や「表情の絵カード」を用いて行い、問題解決の考え方を身につける指導が行われていた。A児は感情の温度計を使用することや表情の絵カードを適切に選ぶことができていた。以上より、A児は情動教育の基礎を身につけていると考えた。

また、支援者（第一筆者、Main Trainer: MTと略記）はA児の通級指導に7月末から参加しており、一定の信頼関係はできていた。

2. 手続き

1) 指導期間

介入期間はX年10月～12月（計8回）とし、週に1回の通級による指導のうち、約30分間を利用する。また、介入開始までの約2ヵ月間、授業参観や家庭訪問、学級担任・通級担当（Sub Trainer: STと略記）・A児の両親との面談を行い、A児の実態把握を行った。

2) セッションの概要

実際に観察されたA児の不適切な行動をストーリーのテーマとして取り上げ、それをそれまでのA児の経験と結びつけ、具体的な状況把握ができるようにした。経験と不適切な行動を結びつけることによって、A児がソーシャルスキルの必要性を感じ、学ぶ動機になるのではないかと考えた。標的スキルは、保護者からの話や要望に沿って選定した。各セッションのストーリーの概要についての一覧を表1に示す。また、ソーシャルストーリーでは、本文の意味を明確化するためにイラストが挿入されるこ

とがあるが、本研究でもストーリーの内容を分かりやすくするため、内容に沿った挿絵を加えた。

観察されたA児の標的スキルに対して肯定的フィードバックを行うことで、適切な行動の定着化を図った。このとき、A児がストーリーを想起できるようストーリーの内容に沿った声かけを行った。

毎回のセッション終了後に、保護者にセッションの内容を伝えることでスキル内容の理解と協力を得て、家庭との連携を図った。家庭において、ソーシャルストーリーを読むことをA児の日課とし、次のセッションで支援者がA児にスキルに応じたフィードバックを行うことで、A児に対して知的な理解を深め、スキルの定着を目指した。

3. 分析方法

セッションの様子をVTRに録画し、A児の言動、支援者とのやり取りを分析することとした。本論文では、問題行動をテーマで取り上げている第5回、第6回、第7回のセッションを詳しく取り上げることにした。

結果

1. 第1回から第4回までの概略

第1回から第4回までは、ソーシャルストーリーを段階的に導入するため、対象児が既に獲得しているスキルをテーマに取り上げ、ストーリーを作成した。そして、すでに普段からA児が行動できていることを伝え、賞賛した。

第1回では、挿絵として学校でよく使われているDrops（ドロップレット・プロジェクト、2010）を用いた。「声に出して読みたくない」というA児の希望により、MTが文を指差しながら読み進め、A児は目で追うようにした。しかし、セッションの間、A児は嘘のあくびをしたり、寝ようとするなど本にも興味を示さなかった。また、次の学習で行うスライム作りのことが気になり、「スライム作ろう」と発言するなど集中していなかった。そこで、本に何と書いてあったかを問う形でA児の関心を引いた。すると、文章に注目することができた。

第1回でA児がソーシャルストーリーに興味を示さなかったため、第2回では挿絵としてA児が好きなキャラクターを使うこととした。A児は家でクレヨンしんちゃんのテレビをよく見ていたので、挿絵

表1 ストーリーの概要

	テーマ	内容・目的
#1	相手にゆずること	ソーシャルストーリーに興味を持たせるため、すでに行動できているスキルをテーマに設定する。
#2	ソーシャルスキルについて	ソーシャルスキルを学ぶ動機づけのため、ソーシャルスキルの意味と学習する意義をテーマにしたストーリーを作成する。
#3	怒りの感情	怒りの感情のメリット、デメリットをテーマとしたストーリーを作成し、怒りの感情をストーリーで取り上げることで、療育施設で学んだ内容を思い出し、ソーシャルスキルを学ぶ動機を高める。
#4	上手にさそうスキル	普段から行動できている、上手にさそうスキルを取り上げ、肯定的フィードバックを行うことでスキルを学ぶ意欲を維持させる。
#5	相手の名前を言って呼ぶスキル	名前を言わないと誰に話しかけているのかわからないという場面を設定し、名前を言って相手と呼ぶ必要性をテーマにしたストーリーを作成する。
#6	仲良くするスキル	人によって接し方が違う理由について、“人とのきずな”という言葉を用い、関係は人によって違うということがわかることを目指す。
#7	人前でのスキル	人前で母親に密接していると周りの人はどう思うかというストーリーを作成し、人前で母親に密接してはいけない理由がわかることを目指す。
#8	相手の気持ちを考えるスキル	相手の気持ちを考えるときに、自分の身を相手の立場に置きかえて考える方法を提示する。

にクレヨンしんちゃんを用いた。その結果、A児は本に興味を示したが、絵だけに注目してしまい、文を読む前に次のページをめくりたがるなど支援者が読んでいるとこと違う場面を見たりしていた。その度にMTは「今ここだよ」と、読んでいるところに注目させ、読み進めて行った。

第3回では、絵だけに注目することを避けるため、表紙にのみクレヨンしんちゃんの絵を用い、ストーリーでは棒人間を用いた。それに対し、A児は「クレヨンしんちゃんがよかった」と訴えた。セッション中、何度も寝たふりをするなど、学習意欲が感じられなかった。MTはA児の注意が途切れないように声かけを行い、読み進めていった。また、A児はセッションの次の学習時間で、この日から同じ時間帯に通級へ通うことになった小学3年生の男児と初対面した。そこで、その男児に対する周りの接し方が自分と違うと言って怒った。

第4回でも、その児童に対する怒りはおさまっておらず、セッションの初めから機嫌が悪かった。けれども、第4回ではまたストーリーにA児が好きなクレヨンしんちゃんを用い、前回よりもキャラクター数が増えたこともあり、セッション中、集中して取り組めた。

2. 第5回

1) ストーリーの内容

以前、母親と通級担当がいる場面でA児が「ねえねえ」と声をかけたが、自分が呼ばれていると思わなかったため、2人とも振り向かなかったことがあった。その時、A児は相手の名前を呼ぶことなく「ねえってば!」と大声を出して怒った。そこで、名前を言わないと誰に話しかけているのか分からないという場面を設定し、ストーリーを作成した。気づいてもらえなかったことに対する気持ちは「自分の話を聞いてくれない」「大声を出さないと振り向いてくれなかったので、怒っている」とした。ワークシートでは、相手との距離が遠くて聞こえない場面や、相手が他者との話に夢中になっていて聞こえない場面を設定し、解決策を一緒に検討した。

2) セッション中の反応

ストーリー中のトラブルの解決策として、A児は「名前を呼ぶ」と答えた。それに対してMTとSTは賞賛し、「相手の名前を言って呼ぶと、呼ばれている人も自分が呼ばれていると安心し、呼ぶ人も大きな声を出さなくていいのでお得だよ」と説明した。

ワークシートでは、相手との距離が遠くて聞こえない場面について、解決策としてA児は「呼びに行く」と答えた。MTが「近くに行くってこと

かな?」と質問すると、「うん」と答えた。MTはそれを賞賛し、「近くに行けば大声出さなくていいもんね」と言った。また、どうして相手が振り向かなかったのかという問いに対し、「聞こえないから」と答えたので、MTは「聞こえてないから、近くに行って話しかけるんだね」と言い、「相手に聞こえないのは、呼んでいる人のせいでも呼ばれている人のせいでもない。仕方のないことでイライラするのは損だね」と説明した。相手が他者と話している場面で、どうして振り向かなかったのかという問いに対し、A児は「聞こえないから」と答えた。MTは「うん、聞こえないから。この場合ね、お母さんが他の人と話していたんだって。話に夢中になっていたのかもしれないね」と話した。解決策として、A児はストーリーの下部にある文章から「相手が話し終わるのを待って、話しかける」を見つけ、そのように書きこんだ。A児は答えを見つけたことで嬉しそうであったため、MTは「おっ、よく見つけたね」と言ってそれを認めた。そして、2つの場面について「遠くて聞こえなかった場面と、話に夢中になっているから聞こえなかった場面」として、その違いを説明した。また、STが以前教室であったストーリーの元となった出来事の話をする時、A児はその場面を思い出し、「その時覚えてなかったもん」と言い、ストーリーが実際に起こった出来事に結びつき、スキルの必要性が分かった様子であった。

3) その後の様子

相手を呼ぶときに名前を言わずに呼び、相手が振り向かなかったことに対し怒ることは無くなった。初めは「ねえ」と呼んでも、相手が振り向かない場合、改めて名前を呼ぶ姿も見られた。

3. 第6回

1) ストーリーの内容

A児は普段から、母親のA児以外の子どもへの接し方が自分の接し方と違うと、不満を訴えることがあった。そして、その怒りを対象の児童に向けることもあった。また、A児と同じ時間に新しく他校通級することになった児童に対して、先生の接し方が自分への接し方と違うと不満を言い、先生とその児童に対して怒っていた。ストーリーでは、その出来事を基に初対面で緊張している児童(以下B君)に対し、先生と母親が優しく話しかけているという場面を設定した。それを見て、「主人公は、二人は『自分よりB君の方が好き』と思ってしまったが、B君の緊張を和らげるために優しく接していることを知り、安心して『自分も優しく話しかけよう』と思う」というストーリーを作成した。また、初対面でないと

ここで接し方が違うと感じたら、それは人と人との絆がそれぞれ違うからであり、その人との関係によって接し方も違うという考えを提示した。

2) セッション中の反応

考えてみようの問題で、お母さんがB君に優しくしていたらどう思うかという質問に対し「表の顔では自分も優しくしようと思うが、裏の顔ではお母さんは自分よりB君の方が好きなんだと思う」と答えた。どうしてそう思うのか質問したが、「何て言っているのか分からない」と答えた。そこで「一緒に考えよう」と提案し、MTが「A君の好きな人だったらいいけど、嫌いな人とお母さんが仲良くしていたら嫌だと思うのかな?」と尋ねると、「まあ、それもたまにある」と答えた。「それは、お母さんを取られそうで心配だから?」と尋ねると、「うーん、やきもち焼いた」と答えた。そして、STとのやり取りでは「A君、絆はお母さんと誰が一番強いと思う?」「えっとね、子どもとか、一番親しくしてる人」「うん、一番親しくしてくれる人は誰だろう?」「A君は誰だろう?」「ママ」「お母さんは?」「ミー(自分)」「おお、ということは?お母さんがB君に優しく話しているときに、お母さんはミーよりB君が好きなんだと思う?」「んー、思わない。もう、分からない。次に行こう」と答えた。また、今回取り上げたストーリーの内容は実際に通級で見られた出来事を元にしていて、そのことにA児は気づく様子は無かった。そこで、STが以前教室であった出来事を元に「じゃあA君、こういうのはどうかな。えっと、新しいお友達がここにやってきました。先生は新しいお友達の方にとっても優しくしちゃおうと思う?」と尋ねると、A児は「うん」と答えた。理由を問うと、「初めてだから、で、ミーはやきもちを焼く。そして怒る」と答えた。そこでSTは「怒らなくても大丈夫。だって先生はA君と一緒にしっかりお勉強したいから、でも新しく来たお友達にはちょっとA君より丁寧に詳しく教えるかもしれない。それは、まだ絆が今からできていくから。こんな風にしたら大丈夫だよって、やり方を教えてあげているから、少し対応が違うときがあります」と説明した。それに対し、A児は嬉しそうに「ほう」と答え、受け入れた様子だった。

3) その後の様子

同じ時間に他校通級している児童に対しては、怒ることは無くなった。しかし、何度も顔を合わせるうちに打ち解けたとも考えられ、介入の効果を見るためには、他の場面での観察が必要である。そこで、母親に、その後同じような場面が無かったかを尋ねたが、無かったということだった。

4. 第7回

第7回で、前回学習したソーシャルストーリーの復習をしたときの、MTとのやり取りでは、<もしA君のお友だちが自分のお母さんとすごく仲良くしていたらどう思う?>「ムカってくる」<ムカってくる?あれ?ムカってこなくていいよってお話じゃなかった?>「うーん、でもなんかムカってくる」<どうしてムカってくるのかな?>「分からん」<分からん、そんなときA君どうするのかな?>「えっとね、怒る」<怒る?怒ってどうするの?>「うーん」<怒ったらお母さんは何て言うの?>「何もね、覚えてない」<A君とお母さんには絆があるって話してたよね。だからやきもち焼かなくてもいいんだよって>「でもつい怒っちゃう」と答えた。そこでMTは、気分を落ち着かせる方法として、イラっときたら5秒数えることを提案した。

1) ストーリーの内容

A児は学校やスーパーなど外出先でも母親に抱きつくなど、密着することがある。その都度母親が注意するが、改善されていなかった。そこで「人前でお母さんとベタベタしない」スキルをテーマに、どうして人前で母親にくっついてはいけないのか、周りの人はどう思っているのかについて分かるストーリーを作成した。「主人公は、母親が大好きだから触りたいと思っており、悪いことをしていないのにダメだと言われるので、怒っている。けれども、ベタベタしていると周りの人から甘えん坊だと思われてしまうと知り、自分はお兄さんなので、甘えん坊だと誤解されたくないからくっつかないと決める。そして、母親は、周りの人を気にせずに楽しく買い物をして、それを見て主人公も嬉しくなった」と説明した。

2) セッション中の反応

どうして人前でベタベタしてはいけないのかという質問に対し、A児は「恥」と答えた。どうして恥ずかしいのか質問したが、「次行こう、次」と言い、答えることができなかった。そして自分より小さい子どもがお母さんにくっついていたらどう思うかという問いに対し「何も思わない」と答えた。一方、自分と同じくらいか、大きい子どもがそうしていた場合は「ちょっと気持ち悪い」と答え、「うーん、あまりそういうの見たことないから分からない」と付け加えた。そこで、友達を例に考え、お母さんとくっついていたらどう思うかを質問したところ「意外だと思う」と答えた。「お母さんに甘えているように見えない友達がお母さんに密着していたら、甘えん坊だと思ってしまう」ということをよく理解できていた。「くっつかなければいい」と話すA児に対し、

<どうしてもくっつきたくなったらどうしたらいい?>と尋ねると、「えっとね、何か買ってもらう」と答えた。これは、母親が「〇〇を買ってあげるから」と言ってこれまでA児を納得させていたこともあり、A児がこのように発言したと考えた。そしてその後、「あ、じゃあ、家に帰ってたっぷり触るがいい」と答えたので、<あ、人前では触らないってことね。家に帰って触るんだね。それもいいと思う>と認めた。このときの現状として、家でも母親に密着することがあったが、今回は外でのスキンシップを我慢することがファーストステップであると考えた。

ロールプレイではA児が母親役を演じた際、MTの<くっついていたら買い物できないね>という声かけに対し、A児は納得していた。

3) その後の様子

母親の話によると、外出先では以前より母親に密着することが無くなったということだった。しかし、家では「外で我慢している分、家でくっついていって言ってたもん」と言うことがあった。今後は、母親との適切な距離について考えて行く必要がある。

考 察

1. セッションを通しての変化について

セッション全体を通じた様子として、介入開始直後は、A児はセッション中、ストーリーを読まなかったり、質問にも考えないまま答えたりすることが多かった。しかし回数を重ねるにつれ、ワークシートの問題にも考えて記入するようになり、「もっと読みたい」と発言するなど、積極的に取り組む姿が見られた。不適切な行動である標的スキルを扱う前に、第1回から第4回まではすでに獲得しているスキルを取り上げ、段階的にソーシャルストーリーを導入したことがソーシャルストーリーを肯定的に受け止めることにつながったと考える。また、第5回でA児の母親から聞いた話によると、「友だちが道端でAに『おーい、Aー』と声をかけたんですよ。Aも『なんか遊びたいねー』って言ってたから、『やったー、じゃあ一緒に遊ぼー』って言ったんだけど、『無理ー!』って言われたのね。そしたら、今までだったらすっごくそこでカリカリカリカリ怒るのが、『お母さん、これってソーシャルスキルだよな』って、その言葉が出るとは思わなかった」という場面があったということだった。その他にも、「習った」と思い出したりするなど日常生活でもソーシャルスキルを意識する様子が見られた。そして、全介入終了後、支援者がソーシャルストーリーを学んできた感

想を聞くと「難しいこともあったし、簡単なこともあった。でも楽しかった。結構」と話した。ソーシャルスキルが役に立ったかという質問に対しては、「分からないときとか、それ、習ったこと思い出すといい」と話し、「学んで良かった」と答えた。「これからもソーシャルスキルを学びたい」と話すなど、学習意欲が高まったといえる。

なお、3カ月にわたりセッションを行ってきたが、その間、ほとんど毎日登校するようになるなど、A児なりの変化が見られた。学校に行けるようになった理由は様々な要因が考えられるが、ソーシャルスキルを学んだこともきっかけの一つになったと考えられる。

2. 認知的再体制化について

自閉症スペクトラム障害児に対しソーシャルストーリーを用いて、概念の認知的再体制化を目的としたSSTを実施した。自閉症スペクトラム障害児は、学習したことと自分を結びつけにくいという認知特性があるため、そのことに考慮し、経験とソーシャルストーリーで取り上げる不適切な行動を結びつけることができるような支援を行う必要がある。

そこで、今回使用したソーシャルストーリーは、実際に観察された行動を元に作成した。しかし、第6回で見られたように、A児は自分の生活上の経験とストーリーをうまく結びつけることができない場面があった。安達(2010)は、ソーシャルストーリーの支援効果のためには、当該の状況と対象児の認知のギャップを把握するため、トラブルの成り立ちを自閉症の認知特性や病理性から十分に把握することが必須であると述べている。しかし、第6回では支援者側が、不適切な行動をしてしまう理由を十分理解できておらず、A児の情動を表現できていなかった。しかしながら、STが新しい友達を例に出して、やきもちを焼く行動に対して、「少し対応が違うときがあります」と説明したら、A児は嬉しそうに「ほう」と答え、受け入れた様子を示した。そして、次回には同じ時間に他校通級している児童に対しては、怒ることは無くなった。このことから、幾分か認知的再体制化を進めることができたと思われる。

しかし、自閉症スペクトラム障害児は感情を理解することに困難があり、他者の感情理解だけでなく、自分がどのように感じているのかに気づき、それを概念的に理解し、表現することも難しい。状況が複雑であればあるほど、尚さら理解することは難しいだろう。特に、母親と他児との関係で起きる感情は母への愛情が直接絡むので、理解も制御も難しくなる。第6回では、怒ってしまう理由についてA児は

「やきもち焼いた」と答えた。しかし、「なぜやきもちを焼いてしまうのか」についてまで考えることができず、第7回の復習でも「つい怒っちゃう」と答えたことから、ストーリーの内容で怒らなくてもいい理由は分かるが、怒ってしまう理由は分からない様子だった。感情にうまく焦点が当てられず、認知的再体制化を進めることが十分にはできていなかった。このためには、その複雑な感情が生じている時にその感情に焦点を当て、考えを深める方法の工夫（このストーリーの実施の回数を多くしたり、母親が実生活でストーリーに合わせて対応し、ストーリーを復習すること等）は必要だと考える。

第7回では、人前でA児が母親にベタベタすることについては、「じゃあ、家に帰ってたっぷり触るがいい」というA児に対し「人前では触らないってことね。家に帰って触るんだね。それもいいと思う」とMTが認め、続くロールプレイでは、A児はMTの「くっついていたら買い物できないね」という声かけに納得した。そしてセッション後、外出先では以前より母親に密着することは無くなったことから、認知的再体制化は不十分ではあるができたと思えることができる。

3. 今後の課題について

福田・井上（2007）は、標的スキルが起りやすい状況の前にソーシャルストーリーの読み聞かせを行うという手続きがとられていることが多いことを指摘し、その場合、ストーリーの読み聞かせを行う介入者が対象児に付き添う必要があり、介入に対するコストが大きいことや、友達とのやり取りのような社会的状況はいつ起きるか特定できないことを指摘している。したがって、誰がいつ行うかという問題や介入に対するコストをできるだけ少なくするためには、行動の前にストーリーを読まなくても行動変容につながる介入が必要であると主張している。しかし、自閉症スペクトラム障害には、学習したことと自分を結びつけにくいという認知特性がある。そこで、これまで自分の経験とストーリーを結びつけ、スキルの必要性を感じる必要がある。自分の経験とストーリーを一致させるためには、介入の場で行動化することが必要だと考える。

第7回で行った買い物のロールプレイのように、ソーシャルストーリーと照らし合わせながら、問題場面对象児と共にロールプレイを行うなど、その場で劇化することで、経験しながら学ぶことができると考えられる。さらに、その状況下で起こる自分の感情に「今、ここで」気づき、その生じた感情に焦点を当てることができるだろう。そして、その状

況をソーシャルストーリーによって分かりやすく説明を行う。そうすることでストーリーと自分の経験を結びつけることができ、ストーリーの内容の理解がより深まると考えられる。

また、日常生活でも学習したスキルを意識できるように、標的スキルに応じた肯定的フィードバックを行うことを心がけたが、「上手に誘うスキル」や「相手の名前を言って呼ぶスキル」などは通級内でもよく見られ強化することができたが、「仲良くするスキル」は場面が制限されているため、意図的に場面を作らない限り標的スキルが実行されないという問題があった。そして今回の研究では、学習したスキルの行動変容に関する評価を実施していない。今後は行動も分析し、効果を検討する必要がある。

文 献

- Attwood T (2004): Exploring Feelings: Cognitive Behaviour Therapy to Manage Anger Future Horizons Inc. Arlington, TX. トニー・アトウッド(著)・辻井正次(監)・東海明子(訳)(2008): アトウッド博士の〈感情を見つけにいこう〉1 怒りのコントロール. 明石書店.
- 安達 潤 (2003): 広汎性発達障害—その社会性発達支援を考える(1). 新アスペハート, 75-80.
- 安達 潤 (2010): ソーシャルストーリーによる自閉症スペクトラム支援. 東條吉邦・大六一志・丹野義彦編(2010): 発達障害の臨床心理学. 東京大学出版会.
- 安達 潤・笹野京子(2003): 高機能広汎性発達障害の就学前女兒が示すパニック反応に対する社会的ストーリーの効果. 小児の精神と神経, 43(3・4), 241-247.
- ドロップレット・プロジェクト(2010): 視覚シンボルで楽々コミュニケーション障害者の暮らしに役立つシンボル1000. エンパワメント研究所, 筒井書房.
- 藤野 博 (2005): 自閉症スペクトラム障害児に対するソーシャル・ストーリーの効果—事例研究の展望—. 東京学芸大学紀要1部門, 56, 349-358.
- 藤野 博・米山由希子(2009): 発達障害児に対するソーシャルナラティブによる介入の効果—行動上の問題の改善とソーシャルスキルの向上について—. 東京学芸大学紀要, 60, 407-416.
- 福田 誠・井上雅彦(2007): 高機能自閉症児におけるソーシャルストーリーによる行動変容—家庭場面におけるストーリーの段階的導入による読み聞かせ効果の検討—. LD研究, 16(1), 84-94.
- Gray, C. A. (2004): Social Stories 10.0: The New Defining Criteria & Guidelines, *Jenison Autism Journal*, 15(4), Jenison, MI, Jenison Public School. 服巻智子訳(2006): 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. クリエイツかもがわ.
- 松澤裕子・高橋知音 (2007): 通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進の研究の現状と展望. 信州大学教育学部紀要, **119**, 177-187.
- 宮本 淳 (2000): 高機能広汎性発達障害の感情認知 (I) - 他者感情推測における手がかり情報を統合することの困難さ -. 発達障害研究, **22**(1), 34-43.
- 岡田 智 (2008): 知的水準が高いアスペルガー症候群へのSST実践 - 認知行動論的学習による社会的認知と行動調節スキルの獲得 -. 共立女子大学家政学部紀要, **55**, 95-105.
- 岡田 智・後藤大士・上野一彦 (2005): ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究 - LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して -. 教育心理学研究, **53**, 565-578.
- 佐藤正二・相川 充 (2005): 実践! ソーシャルスキル教育小学校編 - 対人関係能力を育てる授業の最前線 -. 図書文化社.
- 白井佐和・武蔵博文 (2010): 広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果 - 怒りに対する感情理解及び感情のコントロールを中心として -. 香川大学教育実践総合研究, **21**, 35-46.
- 杉山登志郎 (1999): 高機能広汎性発達障害. 辻井正次編 (1999): 高機能自閉症とアスペルガー症候群. プレーン出版.
- 東條吉邦・大六一志・丹野義彦 (2010): 発達障害の臨床心理学. 東京大学出版会.
- 上野一彦・岡田智 (2006): 実践ソーシャルマニュアル. 明治図書.
- 吉井秀樹・吉松靖文 (2003): 年長自閉性障害児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性に関する研究. 特殊教育学研究, **41**(2), 217-226.