特別支援学校(知的障害)における自閉スペクトラム症児への共同注意発達向上アプローチ
-「遊びの指導」の人的・物的支援に着目して-

〇青木雄一
(長野大学社会福祉学部)

真鍋健
(千葉大学教育学部)

採択番号(23-B-21)

1.背景

■自閉スペクトラム症(以下, ASD)

共同注意 中核的な課題 (Prizant etal,2006)

(神尾,2007)より抜粋

・共有の指差しや、Showingなど他者と自身の注意や関心を共有する行為
・1歳半検診 ASDのスクリーニングの指標として位置付けられている
(定型発達児→9ヶ月から12ヶ月頃に見られるようになる)

目に見えない他者の意図や感情の共有へと発達
社会的コミュニケーションの基盤

Tomasello et al(2006)より抜粋

■二次障害
・強度行動障害(狗巻,2025),
・学齢期 不適応(Forrest et al,2020)
・成人期 うつ病(Anderson et al,2014)

共生社会の実現に向けて
深刻な状況にある

■遊びの指導

特別支援学校(知的障害)の指導形態の1つ

・重度の障害がある子どもの学校適応や主体的参加を目的として
1970年代につくられた
・遊びを通した多様で豊かな学び→アセスメントと介入 双方のダイナミックな舞台
Linder et al(2008)

・遊びは「手段」でなく、遊ぶこと自体が目的
小出(1996)

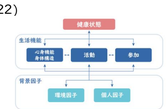
・遊びへの没入を促す「状況づくり」
多様な遊具・玩具 (物)
一緒に遊ぶ仲間としての教師(人)
帯の教育課程 (こと)

Evidence Based Practiceの流暢により淘汰されつつある?
「何を学んでいるのか?」

2.先行研究

■ASD児を取り巻く「環境」を重視した発達支援プログラム
・SCERTS(Prizant et al,2006), JASPER(Kasari et al,2022)

・特性に応じた「環境」設定により、発達を促す
関心の高い玩具を媒介とした相互作用 (物)
大人の非支持的な関わり (人)
日常的かつ自然な遊びのルーティン化 (こと)
(Council for Exceptional Children,2014)



国際生活機能分類を参考に作成

■共同注意の発達→不適応行動の減少に影響 (永井,2017)

■遊びの指導
ASD児 :遊びの指導の意義を見出しにくい
:コストをかけて行う教育の説明責任を発信しにくい
結果として「何が」もたらされるのか、十分議論されていない
(真鍋ほか,2022)

3.問題

ASD児が数多く在籍する特別支援学校
→共同注意の発達的意義や指導法が十分に周知されていない
→「遊びの指導」の意義の再考

4.仮説

発達支援の環境設定	(物) 関心の高い玩具	(人) 非支持的な関わり	(こと) 遊びのルーティン化
遊びの指導の状況づくり	(物) 関心に沿った多様な遊具・玩具	(人) 教師は共に遊ぶ仲間	(こと) 帯の教育課程

指導の目的は異なるが、「環境」の類似性に着目
→共同注意やその他機能に影響が生じるのでは?

5.目的

特別支援学校「遊びの指導」において, ASD児が遊びに没入できるよう支援することで

①図らずとも, ASD児の共同注意が発達するのではないか?

②共同注意が発達するのであれば, 不適応行動にも影響を与えるのではないか?

上記2点の仮説を検証することを目的とした

6.方法

■対象児
Z特別支援学校(知的障害)小学部に在籍するASD児2名
・A児:研究開始時 生活年齢7歳9ヶ月, 発達年齢3歳9ヶ月
・B児:研究開始時 生活年齢6歳1ヶ月, 発達年齢3歳0ヶ月

■観察場面
小学部1年生から4年生までを対象とした「遊びの指導」
A児, B児それぞれが所属する学級の「朝の会」
*双方とも毎日実施

■観察期間
休業期間を除く, 2024年7月から2025年3月までの約9ヶ月間

■事前・事後評価
(1)共同注意に関する評価
SCERTSモデルSAP-Oによる行動観察のアセスメントを実施
対象児の学校における3つの場面に関する動画を, 第三者が視聴し,
マニュアルに沿って評価し, 合計得点から得点率を算出
第1著者との一致率は, A児88.7%, B児85.5%

(2)共同注意に関する評価
SCQ日本語版を実施
本研究では, 半構造化場面でA児・B児の保護者が質問40項目を
「はい/いいえ」で回答し, 合計得点から得点率を算出
(*得点が高いほど, ASD特性が強いことを示す)

(3)不適応行動に関する評価
日本語版Vineland-Ⅱを実施
本研究では, 半構造化面接でA児・B児の保護者が回答し,
「内在化問題」「外在化問題」「その他」「不適応行動指標」の素点を
算出した。またマニュアルに従って算出した不適応行動(内在化問題・
外在化問題)V評価点を算出

Fig.1に研究デザインを示す

■分析
(1)事前事後アセスメント結果の視覚的分析による比較
(2)「朝の会」及び「遊びの指導」の教師の非支持的な関わりに該当する支援の生起頻度の算出、場面間比較 (別紙)
(3)「朝の会」及び「遊びの指導」の対象児の共同注意、不適応行動の生起頻度の算出、場面間比較 (別紙)
(4)「朝の会」及び「遊びの指導」における対象児や教師、仲間との相互行為分析(Atkinson et al,1984)

■倫理的配慮
長野大学倫理審査委員会の承 認 (2024 -001)を得た

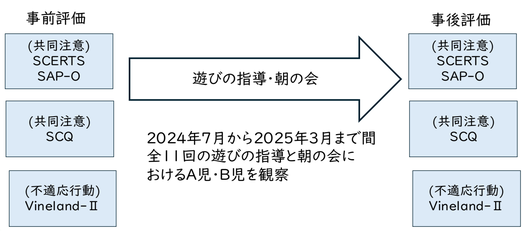


Fig.1 *研究デザイン*

9. 結果(分析1)

■SCERTSモデルSAP-O
A児:9.7ポイント, B児8.0ポイント増加

*A児の変化の内訳
0点から2点:[JA3.4 他者の情動の状態を描写する]
[JA5.2 社会的なゲームを要求する]
1点から2点:[JA3.1ネガティブな情動とポジティブな情動を共有する]
[JA4.1 欲しい食べ物または欲しい物を要求する]
[JA5.4 あいさつする]
0点から1点:[JA5.3 交代する]
2点から1点:[JA1.3 長い相補的な相互作用を行う]
[JA7.3 コミュニケーションの中の破綻を認識する]

*B児の変化の内訳
0点から2点:[JA2.1 人とものと間で視線を移動させる]
[JA5.5 呼びかける]
1点から2点:[JA5.4 あいさつをする]
0点から1点:[JA2.1 短い相補的な相互作用を行う]
[JA3.2様々な情動を表出するシンボルを理解し,使用する]
[JA3.3パートナーの情動表出の変化に同調する]
1点から0点:[JA7.3 コミュニケーションの中の破綻を認識する]
2点から0点:[JA5.6 自分自身に注意を向けさせる]

■SCQ
A児:15.4ポイント, B児4.7ポイント減少

*A児の変化の内訳
1点から0点:[2.交代で話したり,あなたが言ったことに基づいて話を展開したりするような、
やりとりのある「会話」をしますか?]
[22.自分の周りの物を,あなたにただ見せるために(それが欲しいからではなく)自分から
指差しますか?]
[24.「はい」という意味でうなづきますか?]
[25.「いいえ」という意味で首を振りますか?]
[34.「かごめかごめ」や「ロンドン橋落ちた」などの対人的遊びに自分から加わろうとしたり,
動作を真似しようとしたりしますか?]

*B児の変化の内訳
1点から0点:[19.特別な友人や親友がいますか?]
[31.あなたが悲しんでいたり痛がっていたりすると,慰めようとしますか?]

■Vineland-Ⅱ
A児:不適応行動指標1点減少
B児:不適応行動指標2点, 内在化問題4点, 外在化問題2点減少

*A児の変化の内訳
2から0:[内在化問題1.過度に依存的である]
[その他9.個人的な目的で,学校や仕事場のものを許可なしに使う]
2から1:[内在化問題7.あまりに容易に笑う,または泣く]
[外在化問題5.他の人に対しての思いやり,協調性がない]
[その他8.同年齢の人に比べ,過剰に活動的(多動)である,落ち着きがない]
1から0:[内在化問題8.明らかな理由もないのに悲しがる]
[その他1.指しゃぶりをする]
0から1:[外在化問題4.侮辱したり,からかかったり,いじめたりする]
[その他3.見知らぬ人に対し,過度に親しげな振る舞いをする]
[その他5.チックがある]
1から2:[内在化問題2.他の人々を避けたり,1人になったりすることを好む]
[内在化問題10.社会的なかかわりを避ける]

*B児の変化の内訳
2から0:[外在化問題7.身体的な攻撃をする]
[その他13.周囲の人々を無視する,または注意を払わない]
2から1:[外在化問題4.かんしゃくを起こす]
[外在化問題8.頑固である,不機嫌である]
1から0:[内在化問題5.恐れや仲間外れ,孤立を理由に学校や仕事に行くのを拒否する]
[内在化問題6.過度に不安または神経質である]
[内在化問題7.あまりに容易に笑う,または泣く]
[内在化問題10.社会的なかかわりを避ける]

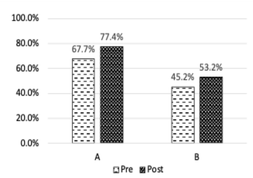


Fig.2 *SCERTS SAP-Oの得点率*

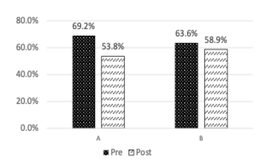


Fig.3 *SCQの得点率*

	A				B			
	Pre		Post		Pre		Post	
	評価点	不適応水準	評価点	不適応水準	評価点	不適応水準	評価点	不適応水準
不適応行動指標	21±2 (19-23)	高い	20±2 (18-22)	やや高い	22±2 (20-24)	高い	20±2 (18-22)	やや高い
内在化問題	22±2 (19-24)	高い	22±2 (19-24)	高い	21±2 (19-23)	高い	17±2 (15-19)	平均的
外在化問題	19±2 (17-21)	やや高い	19±2 (17-21)	やや高い	23±2 (21-25)	高い	21±2 (19-23)	高い

Table.1 *Vineland-Ⅱの評価点と不適応水準*

9. 結果(分析4)

紙面の関係上, B児の2つの切片のみ掲載

01 B:んん:んんん:(雑草の前で立ち止まって鼻歌のように歌う)
02 K:(2.5)
03 B:何これ¿(雑草の方を指差して)
04 K:゛え,どれ¿
05 K:(雑草の方を指差して)草いっぱい生えてるね.何これ¿
06 B:え::[い,は] ははは
07 K [雑草]
08 B:(1.0)何これ¿(もう一度雑草の方を指差して)
09 K:雑草
10 B:゛雑草 (呟きながら門の方に行く)
11 K:こ [れはねえ,(・]・)ダイコ [ンに見えて] (草を触りながら)
12 B: [ちやかね:] [かっしゃ]
13 B:(立ち止まってKの方をチラッと見る)
14 B:[(門の前でしゃがみ込み,Kの様子をみる)]
15 K:[これ雑草]
16 B:¥へへhh¥
17 K:(Bが門の前でしゃがんだのに気づき,少し慌てて近づこうとする)
18 B:¥(Bの様子を見ている) (0.5)¥
19 K:(Bの様子を見て指を指して笑みを浮かべる)

Fig.4 *B児の遊び場面の相互行為*

01 Sh:Sき::ん(音楽に合わせて、Sの名前を呼ぶ)
02 B:う::::(机の上に出してある新幹線のイラストを見ている)
03 IC:Sき::ん(Sの横で注意喚起をして)
04 K:はい.(手をマイクにようにして,Sの口元に差し出し,発話を促す)
05 B:と-う.(新幹線のイラストを見たまま,教師Kの手を触って発声する)
06 K:(3.0)
07 B:(新幹線のイラストを見続けている)
08 K:お¿(語頭の音声プロンプトを出す)
09 B:おはよう.(新幹線のイラストを見ながら)
10 IC:゛うん,あとでね. 入れといで゛(Sのもっている新幹線のイラストを指差し,机の中にしまうように促す)
11 B:う::::(教師ICの方を向いて顔をしかめながら)=
12 IC:(Sの反応に応じて少し距離を取る)
13 B:(離席し,教室前方にいる教師Aの方に向かう)
14 B:↑フルーツポンチ,ダンス.(教師Aの顔を見ながら腕に触れて)
15 K:またあとでね. (Sを見ずに淡々と)

Fig.5 *B児の朝の会場面の相互行為*

Fig.4は, 遊びの指導における「逸脱場面」で, B児が校門から出ようとする。
16行目で「¥へへh¥」と笑い,「こうしたらKはどうなるだろう」といったように教師Kの意図を想定したからかい遊びに発展した。教師Kは17行目で一瞬慌てるものの,19行目にそれさえも笑って「遊び」として捉えたのである。

Fig.5は, 朝の会のように1つの流れに沿って活動が進行していく環境下では,「呼びかけ」に対して「応答」がないと「文脈に適していない行為」としてみなされやすい。このため,やはり教師としては,共感的に本人の関心に応じることは難しく, 相互に共同注意状態にはなりにくい。

考察

■共同注意の変化とその要因
・評価場面や評価者が異なる上に, 共同注意という文脈依存的な心理機能を対象とした
→信頼性のある評価が困難であることが想定
・A児, B児共にSAO-OとSCQにおいて関連の高いと考えられる項目に変化が生じた
・遊びの指導が共同注意をはじめとする社会的コミュニケーションの発達的変化に
影響を与えた可能性
・必ずしも遊びの指導の題材がA児・B児の興味・関心を促進する訳ではない
→A児・B児ともに異なる事象に関心を向けていた
・遊びの指導における授業形態的,空間的な枠組みの緩やかさ
→子どもの注意が逸脱行為としてではなく,関心として認められやすい文脈
→ 教師は文脈的性質に後押しされ局所的に共感応答を達成

■不適応行動の変化とその要因
・変化は生じているものの, 現段階の分析では他の要因を排除できない

■本研究の限界
・信頼性のあるアセスメントの実施の必要性と, 学校や保護者への過度負担への配慮
・観察期間の短さ
→相互行為分析により, どのように共同注意が成立していくのか微視的に捉えるという意味では大きな成果があったが, 検証意味では課題が残る

本研究について助成をいただいた中山隼雄科学財団, 研究に協力してくださいました学校, 事例児, 保護者の皆様に心より感謝いたします