

京都教育大学
平成 25 年度 修士論文

知的障害と自閉症を併せ持つ児童の
発達を促す要因に関する構造構成的研究
－ S C E R T S モデルを適用した実践の検討から－

学校教育専攻 学校教育専攻

西山 剛司

指導教員 田爪 宏二

伊藤 崇達

知的障害と自閉症を併せ持つ児童の発達 を促す要因に関する構造構成的研究

－ SCERTS モデルを適用した実践の検討から －

2014 年
西山 剛司

目次

はじめに	1
第 1 章 問題と目的	2
第 1 節 発達支援の可能性	2
第 2 節 問題と目的	7
第 3 節 SCERTS モデル	10
第 4 節 構造構成的発達研究法	12
第 2 章 子どもの持つ課題とその解決法との探索	14
第 1 節 （研究 1）ASD のある子どもにおける 社会的認知発達の特徴	14
第 2 節 SCERTS モデル適用以前の実践	20
第 3 節 （研究 2）SCERTS モデルの組織的な導入の条件	24
第 3 章 （研究 3）Y 特別支援学校における組織的な SCERTS モデルの実践	29
第 1 節 目的	29
第 2 節 方法	29
第 3 節 P 組の実践事例	32
第 4 節 Q 組の実践事例	37
第 5 節 R 組の実践事例	43
第 6 節 結果	47
第 7 節 考察	49
第 4 章 SCERTS モデルの 特別支援学校教師に対する効果	51
第 1 節 問題と目的	51
第 2 節 実践の概要	51

第 3 節	(研究 4) 質問紙による SCERTS モデルに 対する理解と実践に関する意識調査	51
第 4 節	(研究 5) 半構造化面接による SCERTS モデル 適用後の意識の変化に関する意識調査	58
第 5 節	研究 4・5 のまとめ	65
第 5 章	(研究 6) 支援の前後における社会的認知の 発達の変化	66
第 6 章	総合考察	68
第 1 節	本研究の総括と意義	68
第 2 節	ASD のある子どもの発達とその支援に関する 仮説モデル	70
第 3 節	今後の課題	73
要約		75
文献		77
謝辞		-1-
付論		-2-
付表		-7-

はじめに

「この子どもたちの人生に、我々教員は、役に立つことができるのか」。私が最重度の知的障害(以下 MR)と自閉症スペクトラム障害(以下 ASD)を持つ子どもたちの担任をしたときからずっと持っている問題意識である。そのときには、最重度の子どもたちを前にしてほとんど何もできず、1年間、ほぼ「お守り」に明け暮れたような記憶がある。

ASD をもつ子どもたちはスムーズな発達に困難を抱える。いわゆる「発達凸凹（杉山，2011）」と言われる所以である。そのためか、以前「自閉症の人の発達はいらない」という話すら聞いたことがある。それは、元来は「自閉症の人には自らが自閉症であることから変わることを求めない。まわりが自閉症のある人に併せて変わるべきである」という主張であって、ASD のある人への支援や指導は ASD を「治す」ことを目的とするのではなく ASD の「文化」とも言える特性を理解し、ASD のある人も暮らしやすいユニバーサルデザインを周りが作るべきだという本旨なのだが、誤解や極端な理解からそのように主張されることもあったのである。その極論に対しては、それはおかしい、ASD のある人も発達できてしかるべきだし、それが無いとすると教員は何のために存在しているのか分からないではないか、と考えてきた。

ASD のある人は発達できないのだろうか。いやそんなことはない。単に「今ここ」での生活を改善する支援にとどまらず、MR と ASD のある子どもたちが発達することを支援するとともに、自らを発達させていく力を獲得することに関与できたとき、「この子どもたちの人生に役に立つ」ことができたと言えるのではないかと考えている。

よって、本研究では、ASD の子どもの発達を促すにはどのような実践が必要かを検討し、ついで、その効果を検討する。

第1章 問題と目的

第1節 発達支援の可能性

本研究において ASD（自閉症スペクトラム障害）のある子どもの発達を促す支援が可能であると考ええる根拠は、以下の3点にまとめることができる。

1. 自閉症とは、人類進化の中で生起した過渡的な現象であり、人類のノーマルバリエーションの一部である

人と大型類人猿、例えばチンパンジーとの遺伝子的な違いはたかだか1%であると言われている。それは「ウマとシマウマ」、「イエネズミとドブネズミ」ほどの違いだと言われるが(Kings & Wilson, 1975 Tomasello, 2006 による)、人とチンパンジーの違いはそれらの違いとは比べものにならないほど大きい。それは「文化」の違いだと言われている。その違いをもたらしたものとして、「新しいものを発見したり発明したりする力」よりも、「他者の知識や技能をそのまま継承し、伝えていく力」の方が大きく貢献しているという。そのために大きな役割を果たしたものが「模倣」「教示」「協同活動」によって文化を受け継ぐことであり、そのために「他者を意図的な存在であると認識すること」、「他者の意図を理解すること」、「他者と意図を共有すること」という力が大きな役割を果たした(Tomasello, 2005)。

その「意図」を理解する力を生み出したのが「視線の理解」であり、「視線をコミュニケーションに用いること（遠藤，2005）」である。実際、「目」の形態は、人と他の動物では大きく異なっている（小林・橋彌，2005）。犬や猫などのほ乳類では、眼裂はほぼ円形であり、瞳孔と

虹彩が見えるだけである。「強膜（白目）」は外部からは見ることはできない。ところが大型類人猿などは眼裂が横に広がり、強膜が一部露出している。しかし、その強膜は暗くなっていて、外部から見て目立たない。これらは、自分の視線を他者に察知されることを防ぐためのものだと考えられ、それが生存にとって大きな意味を持っている。ところが、人は眼裂がより横長になり強膜が白く大きく露出している。それは敵に自分の行動を察知され、生存上でいうと不利なはずである。しかし、人は視線が大変目立つ目の形をしている。それは、その不利を被る危険性を犯してもなお、視線でもってコミュニケーションすることが必要であるからである。つまり、コミュニケーションへの視線の利用は人になって初めて獲得したものであり、視線を使って共有したり学習したりする「意図の理解」なども人になって初めて有効に活用できるようになったものである。そして、それにふさわしいように「脳」の変化が起きている。したがって、他者の意図を理解したり共有したりする力は人になってから初めて獲得されたもので、その力は「機能」は高いが「性能」つまり「安定性」は不十分で「むら」も大きい。よって、「意図」でもってつながる「社会性」は安定せず、個体によってばらつきが大きい。例えば「呼吸すること」や「移動すること」、「栄養を補給すること」、「子孫を残すこと」の力のばらつきに比べて、「社会性」の力のばらつきは大きいと考えられる。鷲見(2013)によれば、バロン＝コーエンのAQ(Baron-Cohen, 2001)という自閉症スペクトラム指数を測定する質問紙によって一般集団 3000 人に対して行った調査では、その得点分布は正規分布に似た形を示したという。そのうち AQ 指数の高い、すなわち「社会性の力」の獲得が十分でなく、社会生活に困難を来すほどの一群の人々を ASD と呼んでいるのである。すなわち ASD の人たちは「特殊

な」人たちではなく、人のノーマルバリエーションの一部であると考え
るべきだろう。知的障害においては自然の個体差として知的発達の遅れ
が現れる「生理群」と何らかの脳の病気によって現れる「病理群」に分
けられる。ASDにおいても同様のことが想定され（鷺見, 2013）、すべ
ての ASD のある人が同じように発達するのではないかもしれない。しか
し、「社会性の力」の違いに質的な断絶がなくて連続的であるならば、
「社会性の力」を高めていくことは可能であると考えられる。

2. ASD のある人の脳は発達可能態である

これまで、ASD の原因としてはさまざまなものが挙げられてきた。あ
るときには「心の問題」「冷蔵庫のような母親が原因」として精神分析
的なアプローチが取られたこともあったが（佐々木, 2008）、現在では、
脳の器質的な問題であるとされている（例えば中根, 2002）。

「脳の問題」としてでも、「前頭前野障害説」、「大脳辺縁系障害説」、
「小脳障害説」、「ミラーニューロン障害説」などいろいろな説が唱え
られているが（例えば宮尾, 2006; 日本自閉症スペクトラム学会, 2005）、
それぞれ ASD のある側面は説明できても他の側面が説明できないなど
の不十分さがある。そこで、脳のそれぞれの部分のネットワークに問題
があると考える立場が生まれた。その一つが「接続異常説（中野・北澤,
2011）」である。すなわち、「灰白質の問題ではなく白質の問題(Mesibov,
2007)」であり、「皮質下の機能不全（中根, 2002）」であるとするので
ある。脳神経細胞の接続異常が生じる原因としては、例えば「ニューロ
リギン」と呼ばれる細胞接着因子の不足があげられる（中村, 2013）。
しかし、それだけですべてが説明されるわけではなく、最近の双生児研
究の結果では 55%が脳の成長過程での環境との相互作用の結果であると
考えられている（中村, 2013）。

脳は未成熟の状態で出生する。脳神経細胞の結合はその多くが出生後に行われ、それは過剰に生成し不必要な部分がその後刈り込まれる（開, 2012）という形で適切な結合になっていく。その過程で不都合が起きている可能性がある。その不都合は、1 つは「細胞接着因子の不足」かもしれないし、何らかの遺伝子的なトラブルかもしれない。「原因遺伝子」とされている物は 20 数個指摘されているが（Geschwind et al., 2008 中村, 2013 による）、それぞれの遺伝子の効果は弱く（竹下, 2007）、自閉症全体の 1~2%にしか関わっていない（千住, 2012）という。橋本（2008）は自閉症の原因は様々あるが原因のはっきりしないものが 80~90%であると述べている。また、ASD の発症は、生得的なもの（遺伝子）と発達、環境が重ね合わさったときに生じているとも言われている（例えば杉山, 2007）。また、NRC の報告の中では、1980 年代から 20 年間の自閉症介入研究をレビューしたところ、1 つの方法だけが他の方法に比べて優れているというエビデンスはなかったということが示されている（NRC, 2001）。これらのことから、ASD は単一の原因から起こってくる問題ではなく、発達の過程で複合した様々な原因によって、進化的に脆弱な他者の意図理解に関する機能が十分発達することが障害されたことによる症候群であると考えるのがもっとも自然であるように思える。そうすると、他者意図理解の機能そのものが欠落しているのではなく、「原因」と見なされるものを回避したり、それに変わる適切な経験を用意したりすることができれば、他者意図理解を初めとする「社会性」の発達を促すことが可能であるということが言える。

3. 現在の認知特性に合わせて「社会的認知」に関する経験を重ねるよう支援することで、ASD のある人の社会性の発達を促すことは可能である

脳細胞数は出生時が最大であり、生後新しい脳細胞は作られず、死ぬ一方であると言われていた。また、脳の発達には「敏感期」があり、年長になってからの発達は困難であるとも言われていた。しかし、ロンドンのタクシードライバーの研究(Maguire et al., 2000, 千住, 2012 による)やジャグリングの研究(Johansen-Berg, 2009)などから成人であっても一部の脳細胞が増えていることや、前頭前野のニューロンの髄鞘化は成人期まで続いている(松井, 2012)などの知見が見いだされている。これは学齢期においても脳の発達を促すことのできる可能性が大きいことを示している。また、生涯にわたって新しいことを記憶できるということは、ニューロンの結合において「長期増強」や新しい結合ができていることの表れであるから、ASD が「白質の問題」であるならば、ASD の改善に働きかけることは、程度の違いはあっても一生涯可能であり、とりわけ社会性に関わるとされる前頭前野の髄鞘化が完了する 20 歳代までは大いに効果が見込まれるとすることができる。

しかし一方で、ASD のある人の脳は、長距離線維が疎であり近距離線維が密である(中野・北澤, 2011)などから、いわゆる「視覚的思考(Grandin, 1999)」、「弱いセントラルコヒーレンス(弱い中枢性統合)」、「実行機能の弱さ」(Mesibov, 2012)などの認知的な特徴を持っている。そのため様々な情報を複合的・動的に処理しなければならない「社会的認知」の弱さを持っている。従って、意識的にそれらを認知しやすくする工夫、すなわち「構造化」をすることで「環境の意味と予測可能性(Mesibov et al., 2007)」を学び易くすることが不可欠であると考えられる。

また、「人は他者から、他者を通して学ぶ(Tomasello, 2005)」ことや、ASD の中心的な障害が「社会性の障害(別府, 2012)」、「社会－情動

的相互作用の障害(American Psychiatric Association, 2013)」であることなどを考慮に入れると、とりわけ「対人関係・社会コミュニケーション」を取ることを ASD のある人にわかりやすく、かつ、学びやすくすること、すなわち「構造化」することは、支援や指導をする上で中心的な課題であると考えられる。

また、環境を認知する際の「感覚機能」のアンバランスや、自己や他者の「感情」を理解したり調整すること、適切にかつ主体的に環境から学んで行く上でのポイントとなる。

そのようなことに留意した上で、とりわけ他者を「意図的な存在である」ことや「他者の意図の理解」、「他者と意図を共有すること」(Tomasello, 2005)を「構造化」して経験するように取り組むと、その事に関わる神経細胞が同時に発火し、結合を強めていくことが期待できる。また、それらの力を身につけることで「他者を模倣」したり「他者からの教示を理解」したり「他者と協同活動」することをとおして、文化を主体的に学んでいく力、すなわち、相互作用的に「自ら発達する力」を身につけることが可能になってくる。

子どもたちが「自ら発達する力」を身につける支援や指導が達成されたときに「この子どもたちの人生に、役に立つことができた」と言えるのではないだろうか。

第2節 問題と目的

前節で述べたような、ASD（自閉症スペクトラム障害）のある子どもの「自ら学び発達させることを目指した支援」はどのくらい実施されているのだろうか。

全日本特別支援教育連盟の「自閉症支援のすべて（全日本特別支援教育連盟編, 2011）」には、「自閉症への様々なアプローチ」として TEACCH

プログラム、応用行動分析、様々なアプローチの三つを大きくあげ、「様々なアプローチ」の中で、PECS、RDI、SCERTS モデル、社会的認知発達支援プログラム、7つのキーポイント、関係性、認知発達治療、遺伝子研究、薬物療法を紹介している。TEACCH プログラムに関する記述は概要の説明のみで詳しく書かれていないが、「哲学の要約」として述べられているc項には「自閉症を治そうとするのではなく、その特性を持ったまま適応機能の向上を図る」とある。これが「自ら学び発達させることを目指した支援」を含むものなのかどうかは明確ではない。他方、応用行動分析に基づく教育実践の説明では、随伴性の操作によって『今』ある行動に着目し、自発的で適切な行動をさらに高めていく」ことが強調されているが、「自ら学び発達させることを目指した支援」には全く言及されていない。

また、発達心理学事典（日本発達心理学会，2013）は、自閉症スペクトラムのある子どもの支援方法として、応用行動分析、TEACCH、太田の認知発達治療法とSCERTSモデルを挙げ、説明を加えている。そのうち、応用行動分析については「特定の望ましい行動を増やす、新しい行動を獲得する、獲得した行動を維持する、獲得した行動を訓練された状況からほかの状況に汎化させる、問題行動を減らす」を目的とするとしている。またTEACCHについては、「構造化することが支援のポイント」とされ「場面や展開への見通しを与えることで不安感を軽減させ、自発的に行動しやすくすることが構造化の主なねらいである」としている。太田の認知発達療法については、「象徴機能の発達を促進すること为目标」としている。

どちらの文献においても、日本においてはTEACCHプログラムと応用行動分析が二つの大きなアプローチであると認識されていると読み取

れる。また、応用行動分析においても TEACCH プログラムにおいても、これらの説明では子どもは発達可能態としては捉えられておらず、支援の対象として常に客体に置かれている。

また、もう 1 点、取り上げた 2 つの文献に共通した、そしてしばしば目にする問題点がある。それは、応用行動分析と TEACCH プログラムを並列的に捉えることや、「様々なアプローチ」ということで、TEACCH プログラムや SCERTS モデルも、あるいは応用行動分析や関係性も、PECS や RDI や SST も、薬物治療も、遺伝子研究も、横並びにして捉えているということである。その上で、どれがいいアプローチかという比較や選択が行われている。これらの「様々なアプローチ」といわれているものの中には、理念・枠組み・哲学というべきものや、汎用性のある方法論、そしてある特定のテーマに絞った支援技法などが混在しているにもかかわらず、それらを並列に捉えそのどれが優れているかとか、どれが有効かという議論が、しばしば行われているのである。その結果、例えば発達を促すことと当面する行動の困難を改善することとが対立的に捉えられることがあり、学校現場では混乱の一因となっている。

冒頭に述べたように、教員が ASD のある子どもの人生に役立つためには、やはり子ども自身が自らを成長発達させることのできる力を育てる機会を学校で提供し、それを支援することが不可欠である。しかし、取り上げた二つの例に見られるように、そのことを重視した議論は少ない。

他方、Quill(1999)や中村・若井(2011)のような社会性に注目した実践も始まってはいるが、まだ大きく広まっているわけではない。

以上のようなことから、本研究では、1 つ目として、以下の 2 点を重視した支援を開発・実践し、その内容について分析することを目的とする。第 1 に子どもの現在の生活の質を高めるとともに、子どもを発達可

態であると捉えること、第 2 に、そのためには支援や指導は 1 つの側面からのものではなく全面的包括的であることが必要であるため、様々なアプローチを立体的に用いることである。

さらに 2 つ目には、以上の実践の結果、子どもの発達を促し子どもが自ら発達する力を獲得できたかを検討することを目的とする。

研究 1 において ASD のある児童の社会的認知の発達の特徴について検討し、それを踏まえて研究 2 ではその児童の発達を促すために SCERTS モデルを導入する条件と SCERTS に依拠し部分的に導入した実践の効果について検討する。研究 3 では SCERTS モデルに基づいて組織的に行われた実践の経過と効果について検討する。研究 4 では質問紙を用いて、研究 5 では半構造化面接を用いて、それぞれ教員に対して意識調査を行い、実践を行う教員に対する SCERTS モデル導入の効果について検討する。研究 6 では研究 1 で行った調査を再度実施し、支援開始前と支援後の児童の変化について検討する。

発達心理学事典の SCERTS モデルに関する記述には、「共同注意とシンボル使用の能力を高めること」「情動の調整不全状態から回復するために有効な方略を獲得する」など、やや子ども主体の表現が見られる。そこで次節では、SCERTS モデル (Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell, 2006 長崎他訳, 2010, 2012) について述べ、SCERTS モデルが本研究の目的に合うモデルであるかを検討する。SCERTS モデルに関しては筑波大学人間系の長崎研究室が精力的に研究を進め、長崎・板倉 (2013) を始め多くの研究が発表されているが、そのほとんどは研究室での個別療育による実践である。また、学校での実践としては静岡大学付属特別支援学校において行われているが (長崎・仲野・吉田, 2013) まだ個人対象の実践であり、学校で組織的に取り組まれている訳ではない。

第 3 節 SCERTS モデル

前節で採り上げた問題を解決しようとするアプローチの一つに SCERTS モデルがある。SCERTS モデルは NRC(2001)の推薦事項と指導上の優先事項に調和する形で Prizant ら(2006)によって開発された。SCERTS モデルは ASD とその関連障害のある人のコミュニケーションや社会－情動の力を高めるための包括的、学際的アプローチである。SCERTS とは、社会コミュニケーション(SC)、情動調整(ER)、交流型支援(TS)の頭文字を取ったものであり、それが ASD のある人の発達とその家族を支援するために標的とすべき、最も重要な発達の領域であるとされている。また、SCERTS モデルは、「規定的ではなくシステマティックで半構造的であるが柔軟である」、「直線的な方法でスキルを訓練することに専心せず機能的なスキルと根本的な発達に焦点を当てる」、「他の実践やアプローチに排他的ではなく様々なアプローチや指導方略を柔軟に組み入れる」などの特徴を持つとされている。SCERTS モデルは Sameroff(2009)の発達の交流型モデルに依拠しており、様々なアプローチや具体的な教育実践スタイルを検討する際に分類法や広範記述法ではなく連続体法(Prizant et al.長崎ほか訳 2010, 2012)を用いる。また、いわゆる「問題行動」への対応を、発達的な情動調整の枠組を用いて考える。SAP というアセスメントツールを持ち、そのアセスメントなどで定められた支援の目標は、MA&PA アプローチという子ども自身にとって意味と目的のある活動に「埋め込まれて」実践される。また、幅広い柔軟な情動調整能力の発達を支援することを重視し、フロー体験の基盤を提供するとしている。

以上は SCERTS モデルの特徴の一部であるが、これらから明らかなように、本研究の目的を達成するために SCERTS モデルに依拠することは

有効であると考えられる。すなわち SCERTS モデルは ASD のある子どもの発達を中心課題に焦点を絞り、様々なアプローチを柔軟に受け入れ、子どもの主体的な活動を大切にして取り組むモデルであるからである。

第 4 節 構造構成的発達研究法

子どもがどのように発達するのかを研究するときに、いろいろな要因を統制して 1 要因だけを変化させ、その効果としての子どもの変容を測定するデザインがある(例えば田島・西野, 2000 など)。しかしながら、本当にそれで子どもの発達のメカニズムが解明できるのかには疑問がある。確かに、その要因の操作の結果その子どもの変容が起きたことは間違いないが、統制された側の要因が別の条件ならば別の変容を生んだ可能性も考えられる。また、1 要因ではなく様々な要因が重なって、その中で子どもの変容は起こっている可能性もある。1 要因に絞って検討する研究デザインでは、それらの可能性を見落としかねない問題点がある。「1 要因に絞って検討しないと何がその子どもの変容に効果があったのかを客観的・科学的に研究することはできない」と言われるかもしれない。しかし、そのような捉えかた自体に 1 つの問題があると考えられる。「何かの要因が何かの変容を引き起こす」とのみ捉えるのではなくて、その要因を含むその子どもを取り巻く環境の「構造」のあり方がその変容を引き起こしたと捉えるべきではないだろうか。

前節で述べたように本研究の理論的枠組みとなる SCERTS モデルは包括的で学際的なアプローチであり、発達の交流型モデルに依拠し、また、様々なアプローチや具体的な教育実践スタイルを検討する際に連続体法を用いる。従って、1 つの変数を操作するという研究スタイルは、このモデルや実践の分析には適していないということである。

そのような問題を解決しようとする 1 つのアプローチに「構造構成的

発達研究法(西條, 2004, 2005)」がある。構造構成的発達研究法とは、「発達観や方法論が多様化している発達心理学における信念対立を解き明かす新たな原理」とであるとされている。また「発達の有りようを『どちらか一方だけが正しい』という言い方でなく、両方を排除しない形で言い当てる認識方法」をそなえており、研究の出発点として「多様な発達のあることを認め、平均値からのずれを安易に問題視したり、人と異なる発達の仕方をする人を外れ値扱いすることをしない」とされている。また研究の目的も、「客観的真理」や「法則」を明らかにするのではなく、「現象」をよりわかりやすく説明するための「構造」を「構成」することだとしている。そして、「構造を構成する」ために「関心相関的選択」として多様な研究アプローチをとる。従って、SCERTSモデルの「様々な実践やアプローチに排他的ではない」という立場と親和性が高く、「研究の目的は構造を構成することである」という点も発達の交流型モデルに基づいたモデルを検討することに適していると言える。

本研究では西條(2005)の言う「関心相関的選択」を用いて、発達現象を構造化するための多様で適切な研究方法を選択するという方法を採用する。その上で、子どもの変容とそれを取り巻く環境の変容とを総合的に捉えることで、子どもの発達を促す構造を明らかにしていく。

第 2 章 児童の持つ課題とその解決法との探索

第 1 節（研究 1）ASD のある児童における社会的認知発達の特徴

1. 目的

前章で述べたように、ASD のある人は別種の人間なのではなく、人類の持つ社会性や対人関係についての力の偏りの中で、日常生活に支障がある程度に偏りが大きい人たちである。人の発達や文化学習には模倣・教示・共同活動が重要な役割を果たしており（Tomasello, 2006）、その基盤として、他者を意図的な存在として認識すること、他者の意図を理解すること、他者と意図を共有すること、すなわち社会的認知の力が大切である。つまり、社会的認知の力を伸ばすことができれば発達を促すことができる可能性があると言える。

支援を実践するためには、まず、対象となる児童の実態と課題を把握する必要がある。そこで研究 1 では、まず、ASD のある児童に対する社会的認知の力を伸ばす支援の背景となる要因として、彼（女）らの社会的認知の実態について検討する。具体的には、社会的認知に関する教師評定を実施し、定型発達の幼児との比較を行うこととした。

2. 方法

(1) 調査時期および対象 201X 年 6 月、関西圏にある X 県の南部に位置する Y 特別支援学校小学部の ASD のある児童 17 名について、担当している教員に質問紙による初期社会性と情動調整に関する調査を実施した。特別支援学校の児童は小学 1 年生から 6 年生で、全員 ASD がある児童である。診断名は自閉症から広汎性発達障害、PDD-NOS などがある。発達年齢は、新版 K 式発達検査 2001（以下、K 式検査という）の

「認知・適応」のスコアで 9 ヶ月から 4 歳 6 ヶ月、「言語・社会」のスコアで 8 ヶ月から 2 歳 10 ヶ月であった。このように、対象となる児童は ASD の特徴だけでなく全体的な発達に遅滞が認められる。つまり、ASD の特徴を明らかにするためには、同じ生活年齢ではなく、同じ発達年齢の児童との比較が必要である。そこで、発達年齢を合わせて比較を行うために、比較対照群として校区に隣接する中規模都市である V 市 W 保育園の園児 8 名に関して、その担当保育者に同様の質問を行った。保育園児は、定型発達の幼児 8 名で、保育者によって「もっともその月齢の幼児らしい児童」として選ばれた、9 ヶ月児、1 歳 6 ヶ月児、2 歳 2 ヶ月児、3 歳 5 ヶ月児各 2 名であった。

(2) 調査内容 初期社会性と情動調整に関する調査の内容は、模倣、共同注意、情動共有、相互作用、情動の相互調整、情動の自己調整、やりとりの 7 つのカテゴリ

について 26 項目であっ

た(付表 1)。質問項目は、

「初期社会性発達アセス

メント(AES)」(長崎・中

村・吉井・若井, 2009)

および「SCERTS アセス

メントプロセスー観察

(SAP-O)」(Prizant et

al., 2006 長崎他訳,

2010,2012) から数項目

を抜粋して作成し、幾つ

Table2-1 各発達年齢におけるカテゴリごとの特別支援学校児と保育園児の比較

0 歳	特別支援学校児	保育園児	t	
模倣	0.0(0.0)	15.0(21.2)	-1.00	
共同注意	45.0(3.7)	54.9(0.0)	-1.02	
情動共有	35.3(0.0)	45.0(0.0)	a	
相互作用	30.0(0.0)	11.0(15.5)	1.73	
相互調整	40.1(6.89)	28.8(14.7)	0.98	
自己調整	34.5(14.8)	0.0(0.0)	3.30	
やりとり	0.0(0.0)	0.0(0.0)	a	
1 歳	特別支援学校児	保育園児	t	
模倣	25.7(18.8)	67.5(31.8)	-2.46	*
共同注意	39.1(12.9)	66.4(0.0)	-5.60	**
情動共有	34.4(16.9)	54.9(0.0)	-1.64	
相互作用	49.4(13.5)	41.2(5.3)	.80	
相互調整	39.0(11.7)	35.8(13.0)	.34	
自己調整	26.8(14.2)	25.8(10.5)	.09	
やりとり	36.4(19.5)	10.6(14.9)	1.70	
2 歳	特別支援学校児	保育園児	t	
模倣	35.6(7.8)	90.0(0.0)	-19.8	***
共同注意	60.1(22.8)	90.0(0.0)	-3.71	**
情動共有	45.0(15.8)	78.2(13.6)	-3.57	**
相互作用	55.5(8.4)	82.5(15.0)	-4.08	**
相互調整	44.0(11.4)	83.4(13.3)	-5.38	***
自己調整	27.9(13.5)	34.8(16.6)	-.77	
やりとり	49.7(11.2)	59.2(15.2)	-1.25	

t 値は自閉症児と保育園児の比較 () 内は標準偏差
a 標準偏差がともに 0 のため t は計算されない

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

かの項目は自作した。それぞれのカテゴリは数個の質問からなり、それ

ぞれ「ある、ときどきある、ない」の 3 件法で回答を求めた。「ある」は 2 点、「ときどきある」は 1 点、「ない」は 0 点と得点化した。

特別支援学校の児童と保育園児を、それぞれ 1 歳未満、1 歳台、2 歳以上の 3 グループに分けて、カテゴリ毎の得点を比較した。特別支援学校の児童は K 式検査の「言語・社会領域」の発達年齢を用い、保育園児は生活年齢を用いた。支援学校の児童は、1 歳未満が 2 名、1 歳台が 7 名、2 歳以上が 8 名であった。

3. 結果

(1) 特別支援学校児と保育園児の社会的認知発達の比較 初期社会性と情動調整に関する項目について、カテゴリごとに得点を合計し、満点に対する割合を算出し、これをカテゴリごとの到達度とした。さらに、量的分析をおこなうために、カテゴリごとの到達度について逆正弦変換を施し、その数値について t 検定により特別支援学校児童と保育園児の比較を行った。その結果、Table2-1 の結果を得た。発達年齢で 1 歳未満のグループの比較では、有意な差はなかった。1 歳台のグループでは「模倣」が 5%水準、「共同注意」が 1%水準で、ともに保育園児が有意に高かった。また、2 歳以上のグループになると、「模倣」「相互調整」において 0.1%水準、「共同注意」と

「情動共有」「相互作用」において 1%水準で、すべて保育園児が有意に高かった。特別支援学校児と保育園児の間では、発達年齢が高いグループほど、両者の間の差のある項目が多くなることが示された。

Table2-2 支援学校児における K 式発達検査
言語社会領域の発達年齢による比較

	2 歳未満	2 歳以上	t
模倣	20.0(19.8)	35.6(7.7)	2.08+
共同注意	40.4(12.5)	60.1(22.8)	2.24*
情動共有	34.6(14.6)	45.0(15.8)	1.41
相互作用	45.1(14.5)	55.5(8.4)	1.78+
相互調整	39.3(10.4)	44.0(11.4)	0.89
自己調整	28.5(13.8)	27.9(13.5)	-0.10
やりとり	28.3(23.3)	49.7(11.2)	2.35*

() 内は標準偏差

t 値は自閉症児において新版 K 式発達検査 2001 の言語社会領域の発達年齢によって比較したもの * $p<.05$ + $p<.10$

保育園児の結果を年齢段階別に見てみると、年齢が上がるほどに各項目の得点が上がっているが、特別支援学校児童の場合は発達年齢が上がることで各項目の得点の上昇は一致しなかった。また、特別支援学校の児童を低学年、中学年、高学年と学年別に比べてみても有意な差は見られなかった。他方、特別支援学校の児童の K 式検査の結果のうち、「言語社会領域」の発達年齢が 2 歳以上と 2 歳未満の児童を比較すると、「共同注意」と「やりとり」において 2 歳以上のグループが有意に高く、「模倣」と「相互作用」にその傾向が見られた (Table2-2)。

(2) カテゴリ間の相関の、保育園児と特別支援学校児との比較 保育園児、特別支援学校児のそれぞれにおいて、項目間の相関係数を算出した。保育園児ではそれぞれの項目が互いに相関している (Table2-3)。他方、特別支援学校の児童では項目間の相関がほとんど見られなかった (Table2-4)。

(3) 特別支

援学校児の結

果についての

因子分析

上記の分析

において、特

別支援学校児にお

いて相関が見られ

なかったことから、

特別支援学校児に

ついて因子分析を

行った。因子分析は主因子法を用い、バリマックス回転を行った。固有

Table2-3 保育園児における各項目間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7
0.月 齢	.775*	.900**	.996**	.912**	.881**	.871**	.932**
1.模倣	-	.849**	.729**	.883**	.620	.797*	.802*
2.共同注意		-	.867**	.937**	.909**	.725*	.922**
3.情動共有			-	.893**	.876**	.863**	.929**
4.相互作用				-	.880**	.827*	.951**
5.相互調整					-	.682	.917**
6.自己調整						-	.811*
7.やりとり							-

** $p < .01$ * $p < .05$

Table2-4 特別支援学校児における各項目間の相関係

	2	3	4	5	6	7
1.模倣	.196	.579	.590*	-.211	-.095	.769**
2.共同注意	-	.566	.254	-.230	-.145	.475
3.情動共有		-	.451	-.324	-.101	.506*
4.相互作用			-	-.005	.095	.658*
5.相互調整				-	-.165	-.254
6.自己調整					-	-.088
7.やりとり						-

** $p < .01$ * $p < .05$

値が 1 以上のものを因子として抽出したところ、3 つの因子が抽出された (Table2-6)。各因子に負荷量の高い項目の特徴から、第 1 因子は「相互作用因子」、第 2 因子は「共同注意因子」、第 3 因子は「関わり受容因子」と名付けた。第 1 因子「相互作用因子」の因子負荷量の絶対値の大きい変数は「模倣」「やりとり」「相互作用」「情動共有」であり、他者に対する興味関心を持ち、

他者と関わってやりとりをしていく力であると考えられる。そして、それは、定型発達の場合、初期の発達をしていく大きな原動力になるものであると考えられる。第 2 因子「共同注意因子」では「共同注意」「情動共有」といった変数の因子負荷量の絶対値が大きく「他者との共同注意の程度」と考えられる。他者と同じ物に関心を持ち注意を払う因子である。第 3 因子「関わり受容因子」は「相互調整」の因子負荷量の絶対値が大きいため「他者からの働きかけを受け止める程度」と考えられる。すなわち、自分からは積極的に他者に関わっていないが、他者から関わられることに対しては拒否せず、その関わりを受容するという因子である。なお、「自己調整」は共通性も少なく (Table2-5)、どの因子からも影響を受けていないものであると考えられた。KMO の標本妥当性の測度は .563、Bartlett の球面性検定の有意確立は .008 であり、この因子分析は妥当性があると考えられる。また、定型発達の保育園児については、因子に分けることができなかった。

Table2-5 共通性

	共通性	因子抽出後
模倣	.743	.802
共同注意	.559	.920
情動共有	.620	.542
相互作用	.551	.533
相互調整	.255	.838
自己調整	.151	.000
やりとり	.776	.774

Table2-6 回転後の因子行列

	因子		
	1	2	3
模倣	.889	.000	.000
共同注意	.206	.934	.000
情動共有	.541	.461	-.191
相互作用	.718	.108	.000
相互調整	-.129	-.157	.893
自己調整	.000	-.172	-.184
やりとり	.827	.288	.000

4. 考察

特別支援学校児の各評定項目における得点を保育園児との比較で見ると、発達年齢が1歳未満の場合は両者の差はあまりないが、1歳台以降になると、模倣、共同注意、情動共有、相互作用、相互調整で次第に差が大きくなっていくことがわかる。また、相関関係を見ると、保育園児においてはそれぞれの項目が相関し、また、年齢（月齢）とも相関していることから、年齢（月齢）が進むにつれてそれぞれの力が関連しながら高まっていると考えられるのに比して、特別支援学校児はほとんど相関を見せていない。様々な力が互いに関連せずに発達している可能性が考えられる。

また、特別支援学校児は、実学年で分類して比較しても差のある項目がほとんどない。これは、学校での学習経験が直接児童たちの社会的認知の発達に顕著な効果を上げて来なかったことを示唆している。

他方、特別支援学校児をK式検査『言語社会』領域の発達年齢で比較すると、『言語社会』領域の発達により「共同注意」、「やりとり」、「模倣」、「相互作用」の向上が見られている。『言語社会』領域、つまり「対人関係」の力が高まることで全体的な発達を促すものであることが伺われる。

因子分析の結果は、3つの因子を抽出した。定型発達の保育園児では因子を分けることができなかったのに対して、ASDを持つ特別支援学校児童が3つの因子に別れたことは、以下に示すように、ASDの特性を示していると考えられることができる。

別府(2001)は、「障害を持たない人が共同注意行動を三項関係と関連して形成するのに対し、自閉症スペクトラム児においては三項関係を欠いたまま、形式として共同注意行動を形成する」と述べている。今回の分析で相互作用因子と共同注意因子が分離するのは、自閉症の特性の1つ

の表れと考えられる。また、第3因子の「関わり受容因子」が抽出されたのも、情動調整の際に他者から関わられて調整することを受け入れられても、それが直接他者への関心や他者と主体的に関わっていかうとすることとは結びついていないことを表している。菊池(2009)は、「自閉症の情動理解の特徴は、表情や情動を表出しているのは自分なのか他者なのかという人物の違いを取り込もうとしない情動的コミュニケーションにおける自己－他者の問題である」と述べている。情動的に関わられることと他者と関わっていくこととの発達に関連しないのもまた、ASDの特性の表れであると考えられる。

第2節 SCERTS モデル適用以前の実践

Y 特別支援学校小学部では、この実践研究の開始時点で、10年以上 TEACCH プログラム(Mesibov et al., 2004 服巻・服巻訳, 2007)に依拠した実践や感覚統合の知見を活用した実践が続けてられてきた。また、7年前より PECS(Frost& Bondy, 2002 門監訳, 2005)のシステムを使ったコミュニケーション支援、5年前より DIR・Floortime(Greenspan& Wieder, 2006 広瀬訳, 2009)に依拠した実践が開始されていた。以下で、その実践の特徴について述べる。

1. 「構造化」による指導

ASDのある人にとって「構造化」(Mesibov et al., 2004 服巻・服巻訳, 2007)、すなわち「物理的構造化」や「視覚的構造化」「スケジュール」「ワークスシステム」等は、その認知の特性を考慮しつつ発達を促すための大切なアプローチである(西山, 2009a)。Y 特別支援学校においても、中学部や小学部においてこの10年あまりの間実践されてきた。その結果として、10年前に比べて、自立的に落ち着いて生活できる児童生徒が多くなってきた(西山, 2007, 2009b)。しかし、その実践の中で「ASD

のある児童に関わるときはできるだけ情報を整理しよう」ということが「できるだけ淡々と、情緒を排除して」というように、あるいは「苦手なことは慎重に丁寧に」ということが「苦手なことはあえて取り組まなくてもよい」というように、不十分な理解から偏って捉えられていた面もあった。そのために、「社会的認知」に焦点を当てた指導を意識して行ったことは、少なかった。

また、構造化をする上でのアセスメントや、オン・ゴーイング・アセスメントの上での再構造化が十分有効に行われず、「構造化」が本来の意味で ASD のある人の認知特性への支援や、「環境に意味と予測可能性があることを学ぶためのもの(Mesibov et al., 2004 服巻・服巻訳, 2007)」になりきっていない部分があった。本来「構造化」とは、他者の意図や環境の中に埋め込まれた他者の意図を ASD のある人にわかりやすく整理するものであるはずである(西山, 2009a)。ところが、Y 特別支援学校の実践中には、環境にある他者の意図と他者そのものが切り離されかねない状態が存在していた。

2. 情動不全・パニックに対する対応

Y 特別支援学校では、児童がパニックになったときなどに「巻き込み型のスタイル」を身につけないように、可能な限り「対人的」ではない調整の方法をとることがしばしば行われてきた。パニックを起こしたときには「カームダウンエリア」で落ち着くことができるまで待つということがあったが、そのときに教員が静観するため、その児童は、すでに自らが持っている方法を使って「落ち着きを取り戻す」ことが多かった。そのとき、支援者が関わり相互作用で情動調整力を身につけるという指導法や、より効果的で社会的に適切な情動調整方法を指導するということが、効果的に行われていたことは少なかった。感覚統合の方法などを

使うなどして、感覚的なことからくる情動不全を未然に防いだり、感覚的な閾値を高めたりする指導もされつつあったが、まだ途上であった。

3. PECS を用いたコミュニケーション支援

Y 特別支援学校で取り組まれていた AAC（拡大代替コミュニケーション）の 1 つである「PECS」は ASD のある児童に自発的なコミュニケーションを教えるのに大変有効な方法で、適切に実施すれば三項関係の成立（西山, 2009c）や社会情動的な対人関係を育てる（西山, 2012）上でも効果が期待される。PECS は、絵カードを交換することによって行うコミュニケーションの方法であるが、最初は「もの」や「こと」の『要求』を伝え、それを他者に実現してもらうということから始める。また、Y 特別支援学校においては『手伝って』と対人援助を要求したり、『待って』や「その要求の代わりにこれにして」という『交渉』に応じたりということも取り組んでいる。その中で、この方法を身につけた児童たちが他クラスの担任から「とても落ち着いて生活できるようになったね」という評価を受けることもしばしばであった。また、この方法を身につけた児童が、自分の要求したことが別のクラスの事情で実現できなかったとき、それで怒ってしまわず、自ら PECS を使って別のことに変更することを伝え、その予期せぬできことに落ち着いて対処することができたこともあった（西山, 2011）。他方、そのように対人関係全体を伸ばしたいのだが、その実践が全面的にはできていないため「対人関係」の伸長にまでつながらずに、『対人的な対物』つまり、他者を通してはいるが「もの」や「こと」への関心に留まっていたという場合もあった。例えば、PECS マニュアルの『フェイズ 2』という段階では、絵カードを交換する際に指導者・支援者は児童と目を合わせることが重要だとされているが、それが忘れられていることがよくあった。絵カードを渡せば物

的な要求が実現される。絵カードを渡した相手も実現してくれたのも「他者」であるが、その「他者自体」に対する認識が育っていなかった可能性がある。「絵カードを入れたら物が出てくる『自動販売機』状態」に陥っているのである。そのために、本来目的とされている対人関係の伸張には一歩及んでいない、つまり、「余り対人的ではない対人コミュニケーション」となっていた面もあった。

4. 課題解決への方向性

以上のような実践の中で、当面する児童の生活を安定させ自立的に活動に参加させることにはある程度成功していたのだが、将来に向けて児童の発達をうまく促して行くために「何か足りない」「どうすればいいだろう」という模索が行われ、5年前に DIR・Floortime が導入された。そこでは、逆模倣や児童主体の遊びの中に教員が「寄せてもらおう」ということが行われ始めたが、それぞれの技法や考え方が相互に結びつかず、ばらばらな状態で実践が行われていた

ASD の児童の現下のコミュニケーションの課題や情動調整の課題に直接解決をもたらしつつ、同時に発達全般を支える取組は出来ないのだろうか。その取組とは、他者の意図を理解する力を伸ばすこと、模倣や共同注意、情動共有の力を伸ばすことではないかと考えられる(例えば National Research Council, 2001)。これまで取り組まれてきたコミュニケーションや情動不全への取組も、その枠組みで組み替えることが出来るのではないかと考えられる。

そのための有力なモデルの一つとして SCERTS モデルがある(例えば 十一, 2003)。SCERTS モデルは、社会コミュニケーションと情動調整、交流型支援からなる包括的な自閉症支援の枠組みで、20 年間の自閉症介入研究のレビューの結果出されたアメリカ NRC の推薦と優先事項

(National Research Council, 2001)に則って構成されている(Prizant, et al., 2010,2012)。SCERTS モデルにおいては、Sameroff(2009)の「発達の交流型モデル」によりながら、ASDのある児童が学習活動に参加するためには社会コミュニケーション(SC)における難題が大きくそれを支援することが重要であることや、それを支えるために情動調整(ER)の力を伸ばすことに支援することが大切であることなどが述べられている。また、発達とは環境と児童とが互いに相互交流しながら実現されていくものであるから、支援者の関わり方や環境の最適化も、ASDのある児童の発達支援には不可欠であることが示されている(交流型支援(TS))。すなわち、ASDのある児童の発達を促すために、社会コミュニケーションと情動調整の力を発達させることに中心的な目標を置き、そのための交流型支援として、対人間支援、学習支援、家族支援、専門家間支援という枠組みを提起している。従って、この枠組みで実践を組み立てていくことが、上記で述べた課題を解決していく一つの方策ではないかと考える。次節以降で、SCERTS モデルに依拠した実践や適用した実践について述べ、その効果について検討する。

第3節 (研究2)SCERTS モデルの組織的な導入の条件

1. 目的

SCERTS モデルの、特別支援学校での支援における有効性は予測されたが、このモデルを特別支援学校において効果的に適用するためには、関係する教員の共通理解が不可欠である。ところが、マニュアルが膨大であることをはじめとして、その共通理解には困難が予測された。そこで、研究1で取り上げたY特別支援学校におけるSCERTSモデルの導入経過に沿いながら、SCERTSモデルを円滑に導入していく実践の条件とSCERTSモデルに依拠した実践の効果について検討する。

2. 方法

まず、Y 特別支援学校において SCERTS モデルが導入されるまでの経緯を簡単に振り返り、次いで、本実践研究 1 年目に口火を切って取り組んだ 1 クラスの実践事例を簡単に検討する。

3. 結果

(1) SCERTS モデルの導入 Y 特別支援学校では、本実践研究が開始された年の 6 年前、重度の知的障害と重度の自閉症を併せ持つ児童たちのクラスが編成され、その障害に焦点を当てた実践が開始されたが、それは試行錯誤の連続であった。高度な構造化と PECS を使った自発的コミュニケーション支援、そして言語情報の高度な調整を行っての実践だったが、児童自身が育つ力をつけるには今ひとつもの足りないという思いが担任の中にあった。そこで翌年には DIR・Floortime を導入し、児童が主体となる遊びに大人が寄り添い「寄せてもらう」ことから関係を作ることと、逆模倣することを中心とした取組が始まった。それは、最も重度な障害を持つ児童の 1 クラスの実践であった。

1 クラスで出発した重度の障害を持つ児童たちは次第に増え、また、クラスの編成基準が変わったことも相まって、複数のクラスでグループを作るようになった。十一(2003)や十一,Prizant,Wetherby,Rubin, & Laurent(2004)、長崎(2007)などから情報を得て、グループにおいて SCERTS モデルの導入が目指された。実践研究開始 2 年前の 8 月と 1 年前の 4 月に開催されたグループ自主研修会の中で SCERTS モデルについての紹介がされたが、「よくわからない。難しい。それをすることで何が変わるのか。なぜ今その実践が必要なのか」という感想が多くの教員から出されていた。その年の 12 月には 10 数名の教員が「SCERTS モデル」1 巻を購入したが、「難しい、読んでもわからない。」「今やっているこ

とと何が違うのか、変わらないのではないか」という感想が聞かれた。

実践研究 1 年目の 201X 年はそういう状況でのスタートであったため、すぐに SCERTS アセスメントプロセス(SAP)を実施することができず、第 2 章第 1 節で取り上げた簡易版の調査をするところから研究は開始された。従って、SCERTS モデルを適用した実践も開始できず、実践研究の 1 年目は 1 クラスにおいて SCERTS モデルに依拠し、その一部を導入した実践として行われた。

同時に、グループの教員に対する啓発と共通理解を目指して 7 月、12 月、翌年 3 月と SCERTS モデルの研修会が開催された。その中で次第に SCERTS モデルに基づいた実践を実施することに対する教員の共通理解が深まっていった。

(2) 実践研究 1 年目(201X 年度)の実践の特徴 201X 年 6 月の調査結果を踏まえ、2 学期より 1 つのクラスで SCERTS モデルに依拠した実践が始められた。それは、「社会コミュニケーション」とともに、とりわけ「情動調整」への支援を重視したものであった。その概要を以下にのべる。

環境の調整、物理的構造化や視覚支援、スケジュールやワークシステムなどの構造化の手法は引き続き活用された。コミュニケーションについても発語のない児童たちを中心に PECS のシステムを使い、そのときに教員の方から共同注意を行うことや、うれしい気持ちを言語化して表現するなどの方法が意識的に行われた。児童がいやな気持ちや悲しい気持ちになったときに、教員はそれを受け止め、「いややねえ」「悲しいねえ」と言語化して表現したりじっと寄り添いながら活動に復帰することを待ちつつ促すなども取り組まれた。また、逆模倣するところから児童が自主的に模倣したくなるような設定を用意したり、学習活動に楽しく

主体的に参加できるような工夫も意識された。

(3) 児童の変化 上記で述べたような実践を行った結果、クラスの児童たちには以下のような変化が見られた。

D 児は、発語はあるのだが自分と他人の区別をつけて表現することができず、場面にそぐわないことを言うと大人が反応することから、場にそぐわない発言ばかりして大人との関係が混乱していた。彼は、PECSにより正確な文を作って伝えることや、遊びや当番活動の中で自分と他人の役割を交代することなどを通して、次第に自他の区別ができるようになった。

衝動性が強く目に入った物にすぐに突進していった A 児は、スケジュールや視覚的な情報を使う経験の中で次第に見通しを持って落ち着いて生活できるようになった。また、教室の掃除などの機会に役割反転模倣を行い、その取組などのなかで他者の気持ちを察しようとするようになり、また、他者を待つことができるようになった。

他者の動きに合わせることでしか生きる方略でありいつも不安で他者動きを気にしてばかりいた C 児は、当初、文脈や状況に関わりなく目に入った他者の動きはそのまま「まね」をしていた。しかし、逆模倣されることがや視覚的な情報を自ら見て活動すること、特に当番活動などで他者のために働くことなどの経験をとおして、次第に活動の意味を感じ取るようになり、少しずつではあるが、意味のある模倣へ変化していった。

すべてのことに自信がなく、少しでも難しいと思えば「ヤメテクダサイ」と言って活動を拒否し、しばしば床に寝転んでしまっていた B 児は、彼ができる課題を用意して援助したり励ましたりしながら取り組ませ、少しでも進歩するとともに喜ぶことや、いやな気持ちの時にはそれを受け入れ気持ちが落ち着くまで寄り添うなどを行った。その結果、教員に

対する愛着が形成され、3 学期の半ばには自発的に教員を模倣したり教員がしたり言ったりすることをまねて学べるようになった。

(4)他クラスの教員への影響 以上のような児童の変容を他のクラスの教員は見ており、継続的な研修の効果も相まって、翌年にはグループでの実践に進むことが可能となった。

4. 考察

重度の知的障害と自閉症を併せ持つ課題の大きな児童を担当する教員は、それまでの実践の成果を感じつつも、それだけでは不十分だと感じていた。同時に、201X 年 6 月の調査結果によってその課題はより明確になった。それが SCERTS モデル導入の大きな動因であると考えられるが、それだけで組織的な実践に踏み出すには不十分であった。

それは、SCERTS モデルが現場の教員にとって一見難解だというハードルである。従って、教員が組織的かつ主体的な導入を行うために、拙速ではない丁寧な方法で共通理解をする必要があった。約 2 年かけた研修は SCERTS モデル導入に対する教員のハードルを下げる役割を果たした。先行して行われた 1 クラスにおける実践は、端緒的ではあっても児童たちの変容を生み出した。つまり、SCERTS モデルに基づく実践が有効であるらしいということを示したのである。他の教員がその先行クラスの実践方法と児童の変容を見ることで、特別に難しい指導技法を使うわけでもないが効果的に児童の発達を促していることを確かめることができたことが、それ以降の導入に効果的であったと考えられる。

そのような研修と先行実践の経験が SCERTS モデルを導入するための条件であったと考えられる。

第 3 章 （研究 3）Y 特別支援学校における組織的な SCERTS モデル の実践経過と有効性

第 1 節 目的

第 2 章で述べた経緯で、本実践研究の 2 年目に当たる 201X+1 年度に、Y 特別支援学校において SCERTS モデルを適用した組織的な実践が行われた。Y 特別支援学校小学部では、重度の知的障害と ASD を併せ持つ持つ児童たちが在籍するクラスでグループを形成している。このグループの 4 つのクラスで SCERTS モデルの枠組みに基づいて統一した取組が行われた。それぞれで行われた実践を分析し、共通点を抽出する中で、SCERTS モデルの枠組みの特別支援学校における有効性を検討する。

第 2 節 方法

実践研究は、以下のような経過で、主として SCERTS アセスメントプロセスの 10 ステップ（付表 2）に準じて実施された。

1. 実践研究の経過

201X+1 年 4 月に、グループ研修会として SCERTS モデルの概要についての研修を 2 時間に渡って実施し、新しくグループの担任となった教員も含めて共通理解を図った。

その年度の学校全体の校内研究方針として「授業研究」をしていくことが決定されており、6 月のグループ会議では、その大枠の中でグループ研究の方向性が話し合われ、グループを構成している 4 クラスが足並みをそろえて研究を行うことが決定された。5 月と 7 月に、2 回に分けて、SCERTS モデルのアセスメントのうち SAP-O（観察）について、その「社会パートナー段階」の児童たちの判断基準についての学習会を行

った。学習した基準に従って、7月に全児童の SAP-O を実施した。そのうちの各クラス1名を取り上げてグループ研究会で研究協議することとなった。ただし、クラスの実践は全員のアセスメントを考慮して組み立てることとした。つまり、アセスメント結果から、全員に共通する「優先目標」を考えるとともに、研究対象とする児童の「優先目標」を設定し、重点的に取り組むこととした。

7月のグループ研究会では、各クラスの児童全員のアセスメント結果を報告し合い、何を優先目標とするかを検討した。8月のグループ研究会までの間にグループとして検討する児童を各クラスで決定し、クラス全体とその児童の「優先目標」を達成するための具体的な実践計画を立案した。ついで、グループ研究会ではそれを検討した。

9月からは「実践計画」に基づいて実践を行い、10月と11月のグループ研究会で2クラスずつ中間報告と協議を行い、翌年2月のグループ研究会で最終結果の報告と協議を行った。

2. SCERTS アセスメントプロセス

SCERTS モデルのアセスメントプロセスの10ステップは付表2のようになっている。グループの実践は、この流れに準拠して行なわれた。

このうち、コミュニケーション段階は、1人を除いて社会パートナー段階であると判断した。また、保護者からの情報を集約するための SAP-R フォームは使用せず、それまでの家庭でのニーズの聞き取りや、クラス担任が感じている児童の「困り感」をまとめた。また、Y 特別支援学校書式である「アセスメント票」の情報を使った。アセスメントチームはそれぞれのクラス担任全員であたることとし、1回目の直接観察である SAP-O の観察は7月の第2週目に行うこととした。その際、うまく観察できなかった事柄についてはその週の中で行動サンプリングす

ることを申し合わせた。

SAP-O は SCERTS モデルの 3 つの領域に基づいて構成されている。3 つの領域とは、社会コミュニケーション(SC)、情動調整(ER)、交流型支援(TS)である。そのうち、社会コミュニケーションは共同注意(JA)とシンボル使用(SU)の 2 つの要素、情動調整は相互調整(MR)と自己調整(SR)の 2 つの要素に分かれている。交流型支援は、対人間支援(IS)、学習支援(LS)と家族支援(FS)、専門家間支援(SP)の 4 つの要素があるのだが、SAP-O ではそのうち対人間支援と学習支援だけをアセスメントする。それぞれの要素の下に目標があり、その下に小目標として具体的な行動が定められている。社会パートナー段階の児童の場合は、その目標とされている行動が、2 つ以上の場面 2 人以上のパートナーとの間で観察された場合 2 点、観察されたとしてもその基準未満であったり、援助を受けての行動であった場合は 1 点、その行動が見られないときは 0 点として採点する。ただし、今回については「対人間支援」「学習支援」のアセスメントは行われなかった。それは、教員自身が自分たちを評価することになるからであった。

SAP-O の情報を集約する SAP-sum は、目標毎に 1 点につき 1 マス塗りつぶすことで表示する。本研究では、7 月の最初のアセスメントの時の得点を黒く表示し、11 月の時点で伸びた部分をチェックで、2 月時点で伸びた部分を波線で表している（付図 1 参照）。

また、追加のアセスメントとして新版 K 式発達検査 2001（以下 K 式検査という）のデータを利用した。

情報の要約と SAP-O の情報を集約するフォームである SAP-sum の記入は筆者が行い、それに基づいて優先目標の候補を各クラスに提案した。各クラス担任はそれを参考にし、その他の情報を考え合わせて、クラス

全体としての優先目標と対象児童の優先目標を、4 つ以上 8 つ未満で設定した。その際、社会コミュニケーション領域からも情動調整領域からも、少なくとも 1 つ以上を目標として掲げることとした。

継続したアセスメントとしては、11 月と 2 月に SAP-O を実施した。また、集計としては SAP-sum だけでなく、「社会－情動成長指標」を用いた。これは、「保護者や教師などがより価値があると感じる児童の発達のより一般的な側面を表している 8 つの項目 (Prizant et al., 2010, 2012)」について、SAP-O の小目標の中からそれを示すものを抽出して集計したもので、各 10 点満点となっている。

次節からは、クラス毎の実践の経過と結果を記述する。なお実践は 4 クラスで行ったが、紙面の都合から 1 クラスの事例は割愛し、付論として示すこととする。

第 3 節 P 組の実践事例

1. 対象者のアセスメントと SAP-O の結果

対象者は E 児。小学部 1 年生の男児である。5 歳 8 ヶ月時の K 式検査の成績は、認知－適応領域 38 ヶ月、言語－社会領域 31 ヶ月であった。K 式検査の結果からは認知 > 言語であるが、言語が伸びつつあり、数に関する項目が得意であるということが明らかになっていた。

E 児の SAP-sum は付図 1 の通りである。このうち、黒く塗りつぶした部分が 7 月時点での得点である。チェックの部分が 11 月に伸びた得点、波線の部分が翌 2 月に伸びた得点を示している（以下、SAP-sum の表については同じ）。SAP-sum を見ると、特に共同注意の要素の中で情動や意図を共有することに関する項目に獲得できていないものが多いことが分かった。一方、シンボル使用の要素では比較的獲得できているものが多かった。また、情動調整の領域では、特に相互調整としてパート

ナーの援助を受け入れたり援助を要求したりすることや、新しい状況の中で自己調整することに課題があることが明らかになった。

それ以外のインフォーマルアセスメントからは以下の情報が得られた。本人が学校生活の中で困っていると思われることは「やってはいけないこと、ダメと言われること、少しの間待つことが多く自分の思いがすぐに通らないこと」などである。保護者の困り感としては、「弟との関係から落ち着かないことが多い。家の中でじっとできなくて、飛び出したり家の外に物を投げたりすることがある」ということが挙げられた。担任からは、「今は持てる見通しが短いので、もう少し長い見通しが持てたらよい。クラスで取り組んでいるカレンダーには興味を示さないが数に強い点が今後取り組むときの足かかりになるのではないか」と述べられた。

2. 優先目標の決定

SAP・Oの結果と他のアセスメント結果を総合し、クラスとしての実践のしやすさを考慮して「クラスとしての優先目標」が決定された。

Table3-1 P組の優先目標		
クラス児童全員の アセスメント から導き出された	JA1.3	短い相補的な相互作用を行う
	JA2.2	人と物の間で視線を移動させる
	JA3.1	表情や声等でネガティブな情動を共有する
	SU2.6	視覚的手がかり（写真や絵）に対して応答する
	MR2.1	パートナーになだめられた時、安心する
	MR2.4	パートナーの情動表出の変化に応答する

クラス全体に共通する優先目標は Table3-1 の通りである。表中の記号は、最初の 2 文字のローマ字は SAP の要素、次の数字は目標の番号、最後の数字は小目標の番号を表す（以下同じ）。

3. 目標の活動場面への埋め込み

SCERTS モデルでは、目標を取り出してその達成のための指導や介入を集中的に行うのではなく、目標を児童にとって意味と目的のある活動の中に埋め込んで、場面横断的に取り組む。E 児においても SAP やその

他のアセス
メントの結
果導き出さ
れた対象児

Table3-2 E 児の活動計画

E 児の目標	短い相 補的な 相互作 用	人と物 の間で 視線移 動	表情や音声 でネガティ ブ情動を共 有	視覚的 手がかりに 応答	パートナ ーになだめ られ安心	パートナ ーの情動 表出に応 答	覚醒水準調整の ためパートナー のモデルで行動 方略を使用
活動場面							
朝の会	○	○		○		○	○
給食・歯磨き	○						
午後の遊び			○	○		○	
「ことば」授業		○					
「かくつくる」 授業					○		

の目標と、その目標を達成するための活動場面が決定され、活動計画 (Table3-2) が立てられた。そこでは、7 つの優先目標が決定され、それを 5 つの活動場面に埋め込んで取り組むこととした。

4. グループ研究会で検討した場面

グループ研究会において検討したのは、その活動場面のうち、さらに絞り込んだ「朝の会」の場面の「遊び選び」の活動であった。「遊び選び」とは、児童が好むいくつかの遊びを提示し、その中から遊びを選択させて一緒に遊び、楽しい気持ちを共有するものである。そこでの目標としては、「PECS を使って、絵カードで好きな遊びを選ぶことができる」「同じ遊びをする楽しさを友達と共有することができる」を設定した。

その中で使用した「対人間支援」は、「教員と視線をあわせて PECS カードを渡すことができたなら微笑んで褒める (IS1.3 コミュニケーションの有能感を高めるために、児童のシグナルに適切に応じる)」「遊んで楽しい気持ちの時に『楽しいね』と声をかけ、楽しい気持ちを共有する (IS1.2 児童の情動やペースに同調する)」、学習支援は「PECS を使用する (LS2.1 児童のコミュニケーションと表出言語を増やすために、補助的なコミュニケーション支援を用いる)」「必ずどちらかを選ぶよう好きな遊びを設定する (LS4.7 活動に動機付けとなる材料やトピックを取り入れる)」「初め教員は遊びグッズから離れて本児の近くに立つ。教員と視線をあわせて PECS カードを渡すことができたならだんだん本児から離れ、遊びグッズの近くに立つようにする (LS4.2 児童の成功のために、

課題の難しさを調節する)」などであった。

5. 実践の経過

実践が開始された9月頃、本児は、朝の会の時、1人で座って前を見ることが十分できない状態であった。遊び選びの場面で絵カードを教員に渡すときも教員とあまり目を合わさずに渡したり、時にはカードを手渡しすることもせず台車など目的の遊びに突進する事も見られた。ただ、台車遊びは好きで、それで楽しむことはできていた。そこで、計画に基づいて、中心指導の教員（以下、中心指導者）が「Eちゃん、何して遊ぶ」と明るいトーンで明瞭に誘いかけると、すかさずサブ指導の教員（以下、サブ指導者）が援助した。すなわち、本児が遊具に突進せず中心指導者に絵カードを渡して自分のやりたい遊びを伝えるように、背後から誘導するのである。すると中心指導者は腰をかがめて本児と目を合わせ、絵カードを受け取ると、「台車がしたいんだね。よく伝えられたね。わかったよ」と笑顔で応えるようにした。そして本児と一緒に要求した台車などの遊具で遊び、本児が楽しい気持ちの時に笑顔に向けて「楽しいね」と気持ちを共有するようにした。

朝の会は毎日行われる授業で、遊び選びもほぼ毎日行われた。11月頃になると、本児は遊び選びが始まると自分から椅子に座りに行くようになってきた。そして、順番カードが貼られるとその順番で遊べることがわかり、期待して笑顔になるようになっていた。また、自分が遊ぶだけでなく友達が遊んでいる様子もよく見るようになってきた。このことから、本児が楽しい気持ちの共有をすることができつつあるのだと考えられた。そして、自分の番になって席を立つ時に、一瞬だが必ず教員の方を見るようになり、後ろから援助されなくても自分で好きな遊びカードを選んで中心指導者に持って行くようになり、その時に本児の方から視線

を合わせてくることが増えてきた。そして、台車遊びをすると笑顔で楽しめ、その中で友達とのやりとりが生まれるようになってきた。たとえば他児がタイヤ台車に乗りながら E 児の名前を呼んだり、絵本読みの時他児が「イタダキマス」と言ったのを真似て E 児が「イタダキマス」というなど、他児と呼応することが見られ始めてきた。

翌年 2 月頃になると、誰に向かって何を伝えているのかわからないということはなく、たとえば教員が背中を向けていても回り込んでしっかり教員の顔を見、絵カードを渡そうとすることが増えた。また、それまで興味がなかった遊びでも、他児が遊んでいるのを見てそれを自分もやりたいと要求するなど、他児と同じ遊びをすることが楽しいと思うようになってきた。その中で人との関係が広がり、教員や友達の名前を言ったり、友達をトランポリンに誘うなどの行動が起こってきた。また、他の場面でも、「お茶下さい」「開けて下さい」などその時に合った発語で要求を適切に伝えられることが増えてきた。

6. 児童の変化

SAP-O の 11 月（チェックの部分）と翌年 2 月（波線の部分）の結果（付図 1 参照）を見ると、社会コミュニケーションの領域では、共同注意の要素で、「相補的な相互作用を行う」、「情動を共有する」、「社会相互作用のために意図を共有する」、「コミュニケーションが破たんしたことを主張し修復する」などの項目が、シンボル使用の要素では、「身近な活動の中で非言語的な手がかりを理解する」、「意図を共有するためにジェスチャーや非言語的な手段を使用する」などの小目標が達成できてきた。情動調整の領域では、特に相互調整の要素で、「様々な情動を表出する」、「状態を調整するためにパートナーの援助を要求する」などの項目で達成できたものが増えている。

また、社会情動成長指標（付図 2）を見ると、支援の経過とともに「他者感」が大変伸びていることがわかる。また、「幸福感」、「柔軟性と弾力性」、「協調と行動の適切さ」などの指標も伸びている。

これらの結果について、グループ研究会での協議で明らかになった「要因」は以下の通りである。

- ① 本児が、人に興味を持ち、友達がしていることをよく見るようになったこと。
- ② 本児が教員に絵カードを渡して要求を実現する経験などの短いやりとりを積み重ねてきたこと。
- ③ 本児が順番カードやスケジュールなど視覚的手がかりを通して見通しを持つ経験を積み重ねてきたことにより、視覚的手がかりが使えるようになって来たこと。
- ④ そのために、教員が児童のそばに立ち児童の目線の高さで視線をあわせて PECS の絵カードを受け取って発語を促すことや、一緒に遊んでいる時に声をかけ楽しい気持ちを共有することなどを大切にしてきたこと。

7. まとめ

この事例の特徴は以下のようにまとめられる。E 児は当初「何も興味の持てるものがないし、人にも興味を示さない」と言われていたのだが、児童の実態を分析して目標をたてることで、児童にあった課題設定や学習支援ができた。また、そこでわかった楽しい遊びを用意することで、活動に向かおうという気持ちを持たせるとともに、友達のしている活動に興味を持たせることができた。その実践の中で教員の果たす役割が大きいことが明らかになった。

第 4 節 Q 組の実践事例

1. 対象者のアセスメントと SAP-0 の結果

対象児は F 児。小学部 1 年生の女兒である。5 歳 11 ヶ月時の K 式検査のスコアは、認知－適応領域 22 ヶ月、言語－社会領域 11 ヶ月であった。検査時の様子では次のような特徴が見られた。検査時に離席はあったが、名前を呼ぶと戻ることができた。「やらされるような課題」は嫌がって拒否したが、道具を直接的に扱う課題は向かいやすい。また、ボール遊び等、相手の意図に合わせた行為ができ始めている。

F 児の SAP-sum は付図 3 の通りである。SAP-O の結果から見ると、全体としてみると共同注意の要素よりシンボル使用の要素のほうを獲得できていない項目が大きく、外界に働きかけることや外界の理解に大きな課題があることが窺える。共同注意の領域の中で比較的よく獲得されていた「他者の行動を統制するために意図を共有する」というのは、具体的に言えば他者に対して何らかの要求行動をすることができるということである。注意や情動の共有もある程度できているが、要求以外の部分で他者と意図を共有することは獲得できていない。一方、シンボル使用の領域では、他者が行った援助などの手がかりを使うことはある程度できているが、自ら何らかのシンボルを使って表出することは獲得できていない。後にオートレフケラトメーターで計測すると、本児の視力は 0.1 未満で強い乱視もあることが分かった。その影響もあって周囲の状況の把握が困難で、シンボルなどの獲得が妨げられているのだと考えられる。また、社会的相互作用や共同注意のために意図を共有することや、情動調整のためにパートナーの援助を受け入れたり要求したりすることが獲得できておらず、本児から自発して他者とやりとりすることが弱いことが示された。また、状態を調整するためにパートナーに援助を要求

したり、覚醒水準を調整するために行動方略を使ったりするなど、自らの情動を調整することも大きな課題であった。

他のインフォーマルアセスメントの情報からは以下のようなことが明らかになった。すなわち、本人が学校生活の中で困っていると思われることとして「人がいたら自分のしたいことができない」「何をしても早く終わりがたがり、間が持たない」ということが挙げられた。保護者のニーズとして「じっくり遊べる遊びがないので遊びが増えればいい」「妹との関係で困っている」などが挙げられた。担任からは「見通しを持って活動できることが大切」「人がいてもじっくり遊びこめる大好きな遊びを見つける事が必要」という見解が示された。

以上から、まだまだ弱いものの、本児の持っている強みは「他者を意識し、意図を共有しようとする姿勢」「身近な場面で非言語的だが、シンボル使用がわずかながらでき始めている」「パートナーの援助を受け止める事ができはじめている」「回りの人や物に自分から働きかけようとする力があり、学んだり、人とやりとりしたりする基盤の力」などであると考えられた。また、本児のニーズとして「シンボル使用の力を伸ばし周りの物や人の意図を正確にとらえられる力を伸ばすこと」「情動を自己調整する力を高めること」

などが挙げられた。

2. 優先目標の決定

Table3-3 Q組の優先目標

JA1.4	長い相補的な相互作用を行う
SU4	PECSを使用する
SR2.3	覚醒水準を調整するためにパートナーがモデルとして示した行動方略を使用する
SR3.3	新しい状況や変化のある状況で覚醒水準を調整するために行動方略を使用する

クラス児童全員のアセスメントから導き出された、クラス全体に共通する優先目標は Table3-3 の通りである。

3. 目標の活動場面への埋め込み

その中で対象児の目標と、その目標を達成するための活動場面が決定され、活動計画が立てられた(Table3-4)。 8つの優先目標が決定され、

5つの活動場面に埋め込んで実践されることとなった。

Table3-4 F児の活動計画

F児の目標	長い相補的相互作用	距離を伴う点追従	PECSを使用	モデル後の動作・音声模倣	パートナーの情動変化に回答	パートナーの情動変化に同調	覚醒水準調整のためパートナーのモデルで行動方略を使用	新しい状況で行動方略で覚醒水準調整
活動場面								
トランポリン	○				○	○	○	
朝の会	○	○	○	○	○	○	○	
「ことば」授業	○	○	○	○	○	○	○	
日常生活指導		○	○	○	○	○	○	○
移動場面		○			○	○	○	○

4. グループ研究会で検討した場面

グループ研究会で協議・検討したのは、その活動場面のうち、さらに絞り込んだ遊びの場面の「トランポリン」の活動であった。

その際重視した「対人間支援」は、「パートナーは児童によく反応する」の中の「IS1.2 児童の行動の情動的なトーンに反映し、児童の情動やペースに同調する」「IS1.3 児童が意図した目標に適切に応じることで、有能感を高めるために児童のシグナルに応答する(楽しい思いを大切に、気持ちによりそいながら、少しずつ近づく)」であり、また「学習支援」としては「パートナーは目標、活動、学習環境を修正する」のなかの「LS4.1 体制化や相互作用を支援するために、社会的な複雑さを調整する(一定時間、プレイルームを独占して、はじめは1対1で取組をすすめる)」や「LS4.7 活動に動機づけとなる材料やトピックを取り入れる(大好きなトランポリンを取り入れる)」であった。

5. 実践の経過

まず、F児の入学時の様子は、誰かに何か関わられたり、場合によっては近づいて来られるだけでも、「終わりです。次に行きなさい」と言われたと解釈して動いてしまっていた。しかし、「次のこと」というのは自分に「つもり」があり、それと異なったことを指示されたり、修正されたりすると泣いて怒っていた。トランポリンは好きだという保育園からの申し送りだったが、全く跳ぶ様子がなかった。それは、1学期の後半

でも、大きな変化はなかったが、たとえば「かくつくる（図工）」の時間に課題が早く終わったので1人で屋根付き中庭に行った時などには、トランポリンを跳ぶ姿が見られるようになってきた。しかし、誰か来るとすぐやめてしまう状況であった。

9月から本格的に取組を始めた。まず小学部全体の協力を得て、1日の中の少しでもF児が1人だけでトランポリンを使って遊べる時間を設定した。比較的なじんでいる1人の担任がF児とともにプレイルームに行った。すると、F児はトランポリンで遊び始めたので担任はプレイルームの端でそれを見守った。そして、本児が嫌がらない程度に少しずつ近づいていって、見守りを続けた。9月第1週のうちに、その担任が近づいていってもそのまま嫌がらずに遊び続けることができるようになった。しかし、他児が近づくと遊びをやめてしまう状態は変わらなかった。9月半ばになると、別の担任とであっても遊べるようになってきた。また、その頃には静かな子であれば、他児と一緒に遊び続けられるようになってきた。しばらくすると、担任と手をつないで一緒にトランポリンで遊べるようになった。9月下旬には、担任に呼ばれるとF児から担任に近づき一緒に遊べた。そして9月の終わり頃には、他の児童が遊んでいるトランポリンに自分から乗り込んで一緒に遊べた。

10月のグループ研究会では、「表情がやわらかくなり大人が何を言っているのか汲み取ろうとする様子が見られはじめた」「クラスの友達、教員、静かに楽しんでいる友達とは、一緒に遊具（トランポリン、板ブランコ）を楽しめるようになった」と報告された。

10月以降引き続き取組が進められ、トランポリンの場面だけでなくブランコや回転いす、台車などでも遊べるようになり、また、自分から担任を誘ってトランポリンをしたり、「手をつないで高く跳ばせてくれ」と

要求したりするようになった。本児は、大柄な一人の児童が苦手であったのだが、その児童を含む数名の児童が乗っている大型のブランコに、本児が割り込むようにして乗る場面も見られた。

平行して、PECS などを使って自分の要求を正確に伝える練習や、スケジュールや絵カードを見て情報を把握することなども行われた。また、それまでは絵本に全く興味を示さなかったので本児に絵本を読み聞かせることはあまりなかったのだが、簡単なストーリーの大型絵本を使うなど、興味を持ちやすくする工夫をして本児を絵本に誘うこともされてきた。

同時に、保護者に対してもPECSやスケジュールの使い方などについて伝え、家庭での生活が安定するように支援した。

6. 児童の変化

2月のグループ研究会でまとめられた児童の変化は以下の通りである。

- ① 苦手だったプレイルームでたくさんの児童が乗っている板ブランコに乗って長時間遊べるようになった。
- ② 自分の好きな遊びやお菓子を絵カードで選択して正確に「〇〇をください」と伝えられるようになった。
- ③ 絵本や自分の順番カード等、しっかり見られることが増えてきた。
- ④ 健康カードを保健室に持っていく当番活動ができるようになった。
- ⑤ 口を開ける、頭を下げるなどの簡単な動作模倣ができた。教員が身体援助している時、自分から動こうとすることが見られ始めた。
- ⑥ 大きな集団である音楽の時間（4クラス合同の授業時間）も、良い表情で活動できるようになった。
- ⑦ 気持ちが不安定になっても、教員の援助により、短時間で落ち着

きを取り戻せるようになった。

SAP-O（付図 3）の変化を見ると、社会コミュニケーションの領域では、「注意や情動の共有」、「社会的相互作用のために意図を共有」などに、情動調整の領域では、「状態を調整するためにパートナーの援助を要求する」や、「極度の調整不全から自分自身で回復する」などに新たに獲得できたものが多く、課題となっていた他者とのやりとりを自発することや気持ちの調整を行うことなどの力が伸びたことが明らかになった。社会—情動成長指標（付図 4）では、特に自己感や柔軟性と弾力性、自立が伸びたことがわかる。

7. まとめ

今回の実践の特徴をまとめると以下の通りである。F 児は視力が大変悪いことも重なって周りの状況がうまく把握できず、不安が強い児童であった。しかし、1 人で遊べる時間を作ったことで不安感が減り、周りの様子を見ようとし始めた。そのとき視覚支援や大型絵本などでそれを支援し、他者とコミュニケーションしていくことの契機になった。特に教員が少しずつ声をかけたり、少しずつ友達との場面に招き入れたり、様子を見ながら、本児の思いを汲んで取り組んだことが大切であったことが明らかになった。

第 5 節 R 組の実践事例

1. 対象者のアセスメントと SAP-O の結果

対象児は G 児。小学部 6 年生の男児である。7 歳 10 ヶ月時の K 式検査のスコアは、認知—適応領域 29 ヶ月、言語—社会領域 18 ヶ月であった。K 式検査の結果から見られる特徴点として、積み木などのモデルを模倣することは難しいが人の動作を模倣する力はつきつつあること、好きなお菓子などの外発的な動機付けが有効に働くことなどが指摘されて

いた。

G 児の SAP-sum は付図 5 の通りである。SAP-O の結果から見ると、共同注意の要素では、自分の要求を何らかの形で表現することはできているようだが、注意も情動も意図も他者と共有することがほとんどできていないことがわかる。シンボル使用の要素でも、非言語的な手がかりや言語的な手がかりを活用して活動することはある程度できていても、シンボルを使って表出することがほとんどできていないことがわかる。

インフォーマルアセスメントの情報としては以下のものが挙げられた。すなわち、本人が困っているだろうと思われることとして、要求の出し方が弱くて伝わらないがその時はあきらめてしまっていること、人に関わってもらうことはイヤではないが一人で遊んでいても過ごせるため積極的に他者に関わりに行かないことなどがあった。保護者の困り感あまり表明されず、「強いて言えば偏食があって体が小さいことかな」ということであった。担任の見立てとしては、しんどいとか痛いなどをうまく伝えて休憩したり回避できる力がつけばもっと生活が楽になるのではないかと、やりたいことを伝えてどんどん遊べればよい、などが挙げられていた。

2. 優先目標の決定		Table3-5 R 組の優先目標
クラス共通の目標として挙げられたのは	JA1.3	短い相補的な相互作用を行う
	JA2.2	人と物との間で視線を移動させる
	SU1.1	自分の動作や音声を繰り返すことによってターンテイキングする
	MR2.4	パートナーの情動表出の変化に応答する

Table3-5 のとおりであった。

3. 目標の活動場面への埋め込み

アセスメントの結果から、対象児の目標と、その目標を達成するための活動場面が決定され、活動計画が立てられた。Table3-6 にあるように、5 つの優先目標が決定され、4 つの活動場面に埋め込んで実践されるこ

Table3-6 G 児の活動計画

G 児の目標 活動場面	短い相補的 相互作用	人と物の間 で視線移動	動作や音声でター ンテイキング	パートナーの情 動変化に回答	離れた人に要 求を伝える
ブランコ、トランポリン、カードばらばらを 一緒に楽しむ	○	○	○	○	○
授業で働きかけると変化する物で遊ぶ	○	○	○		
授業で先生を真似て順番交代する	○		○		
劇ごっこなどで教員に注目する				○	

ととなった。

4. グループ研究会で検討した場面

グループ研究会で検討する場面としては、計画された中から遊びの場面を取り上げた。これは、朝の時間帯や自由時間に教員と遊ぶという場面であり、活動内容はトランポリン、ゴムブランコ、カードなどで教員と遊ぶということを設定した。

その中で重視した対人間支援は、「IS1.2 児童の行動の情動的なトーンに反映し、児童の情動やペースに同調する」「IS2.2 児童が非言語的なシグナルを使い始めるのを待ち、始発を促すために期待して児童を見る」、学習支援は「LS1.2 ターンテイキングの機会を作り、児童がターンを完成させる間を置くことによって活動を構造化する」「LS2.1 コミュニケーション力を高めるために補助的なコミュニケーション支援を児童が使えるようにし、そして使うのを促す」であった。

5. 実践の経過

9 月の当初、スケジュールに組み込んで遊びに誘うがそれまでの時間の使い方とは大きく違うので「先生と遊ぼう」と誘われても気が乗らず、中庭に入っても天井をみたりしてぼんやりしていることが多かった。やや強引に遊びに誘うようにすると楽しめた時もあるという程度であった。ところが、それがしばらく続いて教員に関わってもらう機会が増えると、教室で、いろんな時間にゴムブランコ（フロッグスイング）の実物を持ってきて「遊びたい」と伝えに来るようになった。そして次第にダイナミックに楽しめるようになってきた。このとき教員は、本児の楽しい気

持ちちに同調して声を上げたり笑顔を向けたりした。また、「揺らすよ」「がしっ。捕まえた」などの声かけと行為を同調させるようにして関わった。すると、今度は遊び場である屋根付き中庭のカードを持ってきて、そこで遊びたいと要求して来るようになった。また、手をつないでトランポリンをしている時に、わざと跳ばせるのをやめて間をあげ、再開を要求するように促していくと、次第に、間が開いたときに自分から手をのばして再開を要求するようになってきた。

3 学期になって、他クラスからの応援で 1 人教員が増えると 1 対 1 で関わる時間が増え、教員との追いかけっこやビー玉遊びなど、遊びの種類が広がった。

6. 児童の変化

体を使って遊ぶ時間が増え、「その遊びをしたい」、「ブランコを押して」などの要求をすることが増えた。そして、相手に注目したり視線をあわせてくるが増え、楽しく笑い声をあげることが多くなった。今までとは違う遊びに興味を持ってきた。

教員と交代で行う活動で相手や物をよく見るようになり、ゲームが成立するようになってきた。新しく取り組む内容もモデルによく注目し、それを見て実行できるようになった。中心指導の教員から褒められると笑顔になり、「どう？えらいでしょ！」とサブ指導の教員を振り返る姿が見られた。

3 学期のある朝、しんどそうに登校してきた時、それまでと違って何度も教員のところに手をつなぎにやって来て、一緒に来てほしいという気持ちを伝えていた。

SAP・O の結果を見ると、社会コミュニケーションの領域では、相互作用や注意や情動の共有、動作や模倣での学習や意図を共有するための音

声の利用、情動調整の領域ではパートナーの援助を要求するなどの項目が大きく伸びている。付図 6 に掲げた社会－情動成長指標では、「他者感」が大きく伸び、「幸福感」、「自己感」、「社会的成員性と友人関係」などが伸びている。

7. まとめ

今回の実践の特徴は以下のようにまとめられる。本児が低学年の時は、教員とともに楽しく遊ぶ姿があった。しかし、同じクラスの他の児童より穏やかに過ごしていて手がかからないということや、職員体制の問題もあって、あまり関わってもらえない状態が続いていた。その結果の高学年での本児の姿であった。この実践事例の中で、じっくりと児童に向き合い、自閉症の児童はこうだからと決めつけず児童の様子を見ながらいろいろと楽しめることを試していくことが大切であることが明らかにされた。また、粘り強く繰り返すこと、最初は全然響かなくても繰り返す中でできるようになったり楽しめるようになること、発達との関わりでしばらくしてまた取り組むとうまくいくということもあること、そして、楽しい授業を行うことがまず大切であるということが確認された。

第 6 節 結果

3 つのクラスにおける実践を概観した。なお、付論として S 組の実践事例を掲げた。これらの事例は、形は整っているとは言えないが、内容的にほぼ SAP の 10 ステップに沿った実践が行われた。まず多様なアセスメントが行われ、それに基づいて 1 人 1 人の児童の目標が検討され、クラスとしての共通の優先目標が決定された。その上に立って対象児の優先目標と活動場面が決定され、それに基づいて実践が行われた。

SAP-O の結果を見ると、7 月時点では、社会コミュニケーション領域のシンボル使用の要素は児童によって課題は様々であった。一方、共同

注意の要素では、 どの児童にも大 きな課題が見ら れた。そのため、 掲げられた優先	Table3-9 各クラスの優先目標							
	社会コミュニケーション				情動調整			
		共同注意			シンボル使用	相互調整		自己調整
	P組	JA1.3	JA2.2	JA3.1	SU2.6	MR2.1	MR2.4	
	Q組	JA1.4			SU4			SR2.3
								SR3.3
	R組	JA1.3	JA2.2		SU1	MR2.4		
	S組	JA1.4	JA3.1	JA5.2	SU4.6	MR3.1		SR3.2

目標(Table3-9)は、共同注意の要素では4クラスともに長いか短いかの違いはあるにしても、「相補的な相互作用を行う(JA1.3, JA1.4)」を挙げている。また、それ以外もほとんどが、注意の共有(JA2)、情動の共有(JA3)の項目から選んでいる。一方、シンボル使用の要素から選ばれた目標は様々であった。情動調整の領域から選ばれた目標も様々であった。

また、その目標を達成す るための交流型支援 (Table3-10)では、対人間支 援の領域で4クラス中3ク	Table3-10 各クラスが重視した交流型支援						
	対人間支援			学習支援			
	P組	IS1.2	IS1.3	LS2.1	LS4.2	LS4.7	
	Q組	IS1.2	IS1.3	LS4.1	LS4.7		
	R組	IS1.2	IS2.2	LS1.2	LS2.1		
	S組	IS2.2	IS5.4	IS7	LS3.2	LS3.6	LS4.7

ラスが「児童の情動やペースに同調する(IS1.2)」を重視し、低学年の2クラスが「コミュニケーションの有能感を高めるために、児童のシグナルに適切に応じる(IS1.3)」を、高学年の2クラスが「児童が非言語的なシグナルを使い始めるのを待ち、始発を促すために期待して児童を見る(IS2.2)」を重視している。学習支援の領域では「活動に動機付けとなる材料やトピックを取り入れる(LS4.7)」を3クラスが重視し、2クラスが「児童のコミュニケーションと表出言語を増やすために補助的なコミュニケーション支援を用いる(LS2.1)」を重視しているが、それ以外は様々であった。

実践の結果各児童の変化をSAP-Oの変化から見るとTable3-11のとおりである。そこには、1つの傾向が見られた。それは、共同注意の「JA1

相補的な相互作用
 用を行う」「JA3
 情動を共有する」
 「JA7 コミュニ

Table3-11 SAP-0 の成績で大きく改善したところ
 (各要素の中の改善した目標の番号)

児童名	共同注意	シンボル使用	相互調整	自己調整
E 児	1,3,5,7	2,4	1,2,3,4,	1
F 児	3,4,5,7,	3	2,3,	2,3,4,
G 児	1,2,3,	1,2,5,	2,3,	
H 児	1,3,6,7,	2,4,	2,3,	1

ケーションが破綻したことを主張し修復する」と、相互調整の「MR2 パートナーが与える援助に応答する」「MR3 状態を調整するためにパートナーの援助を要求する」が共通して伸びているということである。一方、シンボル使用と自己調整の要素で伸びたところはあまり共通していなかった。

一方、社会・情動成長指標の変化を見ると(Table3-12)、幸福感、他者感、協調と行動の適切さが共通して変化したと言えるが児童によって違いは大きい。教員の実感としては、この違いは児童の様子や変化をよく反映しているように受け止められている。共通した部分を取り上げると、この間の実践は児童にとって「幸福感」や「他者への意識」「他者と協調して適切に行動する力」を育てたのだと言える。

グループ研究会での検討は 1 場面の 1 つの活動に限られていたが、実際には同じような姿勢で様々な場面での実践が行われ、児童たちの育ちも様々な場面に見られた。それが、SAP-O の変化として現れたのだと考えられる。

Table3-12 社会情動成長指標での変化・2 点以上上昇したもの

E 児	幸福感・他者感・柔軟性弾力性・行動の適切さ・友人関係
F 児	幸福感・自己感・他者感・柔軟性弾力性・適切さ・自立
G 児	幸福感・他者感・自己感
H 児	幸福感・他者感・適切さ・社会的成員性と友人関係

第 7 節 考察

SAP を使ったことで、全てのクラスにおいて、児童たちの社会情動的な側面にも注目することができた。全てのクラスで相補的相互作用や注

意・情動の共有についての目標が重視された。そして、交流型支援や教育実践へのガイドなどを活用することで、どのクラスにおいても、児童のペースへの同調や自発を待つなど、支援方法が以前よりも児童の実態に即して柔軟になり、実態に適合させることが意識的に行われた。また、SAP-O を継続して実施することで児童の成長や変化が明確に意識され、それに合わせて支援方法も変更されるようになってきた。加えて、細かい児童の変化を大きな発達の流れの中で位置づけて捉えることができはじめてきた。児童は、相補的相互作用、情動共有、情動の相互調整などの部分で特に変化した。また、幸福感、他者感などが伸びた。これらの多くの部分は人との関わりに関することである。

教員は多様な経験、個性、得意分野を持ち、それらを生かしながらチームを組んで教育実践に当たっている。特に特別支援学校ではチームティーチングが日常的な実践形態である。SAP を実施し、SCERTS モデルの枠組みで実践する中で、教員間で児童の発達を促すために焦点となる部分はどこかということの共通理解が進み、効果的に発達を促す実践が展開し得た。

すなわち、特別支援学校において、SCERTS モデルの枠組みは、ASD のある個々の児童の持つ特別なニーズに応える個別化した指導・支援を行う上でも、チームによる統一した実践を行う上でも、有効に機能するものであるということが示されたといえる。

本章の各実践事例でも明らかなように、教育実践で大きな役割を果たすのはやはり教員である。次章においては、この実践の中での教員の意識や実践スタイルの変容について検討する。

第 4 章 SCERTS モデルの特別支援学校教師に対する効果

第 1 節 問題と目的

SCERTS モデル (Prizant et al. 長崎ほか訳 2010, 2012) は、ASD (自閉症スペクトラム障害) のある子どもたちへの包括的支援モデルであり、発達論を基盤において、子どもたち自身の社会コミュニケーションと情動調整の力への発達支援と、支援者や環境への支援を中心においている。2010 年の日本語版 1 巻出版以来、日本においてもワークショップが開催され、各地で実践が始まってはいるが、全体として難解だと思われており、現場への導入がスムーズには行われていない。とりわけ学校への導入には「日々の業務が多忙であること」などからハードルが高いことが指摘されている (板倉ほか 2012)。本章では、筆者をコーディネーターとして SCERTS モデルを適用した実践を行った教員に対する質問紙調査 (研究 4) と半構造化面接 (研究 5) の分析から、実践の継続による SCERTS モデルに対する教員の意識の変化について検討することを目的とする。

第 2 節 実践の概要

X 県 Y 特別支援学校小学部の ASD のある子どもたちが在籍する 4 クラス (16 名) で 201X+1 年 4 月から 201X+2 年 3 月まで SCERTS モデルを適用した実践を行った。具体的には、SCERTS についての研修とアセスメント (SAP) を行い、子どもごとに優先目標を決定して支援計画を立て、目標達成にむけた実践を行うというものであった。その大まかな経緯は付表 3 の通りである。

第 3 節 (研究 4) SCERTS モデル適用による教員の意識の変化

(1) 質問紙調査による検討

1. 目的

SCERTSモデルを適用した実践の進行に伴う教員の意識の変化について、質問紙調査による検討を行う。

2. 方法

支援に参加した教員 12 名に対して質問紙調査を実施した。質問項目は次の通りである。

(1)理解・実践の程度 SAP-O の目標のうち「対人間支援」と「学習支援」の目標 11 項目小目標 58 項目のそれぞれについての理解・実践の程度を 6 件法で質問し、得点化した。調査は 9 月と 3 月に行い、前者においては 4 月時点での理解・実践の程度について質問した。「理解・実践の程度」に関する質問は、1.その観点については知らない(1 点)、2.その観点は知っているがさほど重要だとは思わない(2 点)、3.その観点の重要さはわかるが実践には踏み出せていない(3 点)、4.その観点の重要さはわかるし実践しようとしているがうまくいっていない(4 点)、5.その観点の重要さはわかるし実践もある程度できている(5 点)、6.その観点は重要であり実践でもまずまずの成果を見ている(6 点)の 6 件法で回答を求めた。

(2)効果的な研修について 同時に、SCERTS に関わる研修活動を 10 項目あげ、SCERTS モデルを理解する上で役に立った研修活動について回答を求めた。項目は Table4-1 の通りで、それぞれ役に立ったかを「はい・いいえ」で回答を求めた。

Table4-1 効果的な研修だと感じたもの

・昨年度までの研修会
・4 月の SCERTS モデルの概要についてのグループ研修会
・5 月 7 月の SAP-O の基準についての研修会
・SAP-O を実施してその結果について話し合ったこと
・実践計画について話し合ったこと
・SCERTS の本
・KOCHINISHI などのプリント
3 月の調査では以下を追加
・計画に沿って実践したこと
・中間まとめや最終まとめでのグループ研究会
・12 月の「実践へのガイド」の研修会

(3) 自由記述 3月の調査では自由記述の欄も設け、実践についての感想の記入を求めた。

3. 結果

(1) 理解・実践の程度

回答について得点化し、各時期の平均値を t 検定により比較した。その結果を Table4-2 に示す。4月時点と、翌年3月時点との回答を比較すると、「子どもによく反応する」「子どもの自立を尊重する」という項目において3月時点の得点が有意に高かった。小項目について見てみると、「子どもによく反応する」の中の小目標「子どもの情動やペースに同調する($t(17)=2.960, p<0.01$)」、「覚醒水準を調整するための子どもの行動方略を認識し支える($t(17)=2.283, p<0.05$)」、「子どもを模倣する($t(17)=2.590, p<0.05$)」、「必要なときに相互作用や活動からの休憩を与える($t(17)=3.303, p<0.01$)」、「休憩の後に相互作用や活動に再び関わることを促す($t=2.821, p<0.05$)」の各項目で、それぞれ3月時点の得点が有意に高かった。また、「子どもの自立を尊重する」の中の「自分のペースで問題解決したり、活動を達成するための時間を子どもに与える($t(17)=2.115, p<0.05$)」、「適切なときに抗議や拒否、拒絶を受容する($t(17)=3.034, p<0.01$)」、「発達の支援を与える」の中の「ピアとの相互交

Table4-2 理解・実践の変化

	4月	翌年3月	t
IS1 子どもによく反応する	4.11(.65)	4.99(.56)	3.162**
IS2 始発を促す	4.08(.85)	4.60(.73)	1.429
IS3 子どもの自立を尊重する	4.17(.80)	4.90(.61)	2.254*
IS4 かかわりの準備をする	4.42(.82)	4.85(.99)	1.029
IS5 発達の支援を与える	4.33(.63)	4.85(.68)	1.719
IS6 言語情報を調節する	4.56(1.24)	4.87(.72)	.678
IS7 適切なモデルを示す	4.31(.63)	4.51(.78)	.634
LS1 能動的な参加を目的として活動を構造化する	4.70(.55)	5.02(.70)	.990
LS2 発達を促すために、補助的なコミュニケーション支援を用いる	4.00(.88)	4.50(.82)	1.251
LS3 視覚的援助や体制化援助を用いる	4.60(.45)	4.80(.76)	.632
LS4 目標、活動、学習環境を修正する	4.30(.39)	4.60(.94)	.851

数字は平均点、() 内は標準偏差である。

t 値は4月と翌3月の比較を示す。 ** $p<.01$ * $p<.05$

渉を許す($t(17)=3.282, p<0.01$)」の各項目においても、それぞれ 3 月時点の得点が有意に高かった。「子どもによく反応する」の中の「コミュニケーションの有能感を高めるために、子どものシグナルに適切に応じる」、「情動不全の兆候を認識し、支援を与える」、「始発を促す」の中の「子どもが活動を始発したり終結させたりするのを認める」、「子どもの自立を尊重する」の中の「必要に応じて、子どもが活動を変えて、休憩するのを認める」、「学習支援」の要素の「能動的な参加を目標として活動を構造化する」の中の「繰り返して学習する機会を与える」、「目標、活動、学習環境を修正する」の中の「適切に“要求を高めたり”期待を強めたりする」が、それぞれ 3 月時点の得点が高い傾向があった。それ以外の項目については、有意なものはない。

特徴的な小項目の得点の推移について検討する。「子どもの情動やペースに同調する」という小項目の平均点は、4 月では 4.1 点であったが翌 3 月には 5.2 点になっている。回答者数と調査時期で回答のクロス表を作ると(Table4-3)、4 月には 4 点以下と 5 点と答えた回答者数があい

半ばしており、まだまだ実践がうまくいっていないという教員が多かったのに対し、翌 3 月ではほとんどの教員がある程度実践を行い、半数近くがまずまずの成果を感じているというこ

Table4-3 「子どもの情動やペースに同調する」に対する回答者数の変化(人)

回答	2	3	4	5	6
4 月	1	1	3	4	0
翌 3 月	0	0	1	5	4

とがわかる。

同じように「覚醒水準を調整するための子どもの行動方略を認識し支える(Table4-4)」では、

Table4-4 「覚醒水準を調整するための子どもの行動方略を認識し支える」に対する回答者数の変化(人)

回答	3	4	5	6
4 月	3	5	1	0
翌 3 月	0	6	3	1

4 月時点では実践に踏み出せていない教員がいたのに対して、翌 3 月ではそれがなくなり、ある程度実践が進んでいると答えていることが

わかる。このように、研修と実践の進展の中で、SCERTS モデルの交流型支援のいくつかの項目について、教員の理解や実践が変化していったということが明らかになった。

また、1 年間であまり変化していない「学習支援」の領域について見てみると、

Table4-5 「活動に予測できる流れを与える」に対する回答者数の変化（人）

回答	4	5	6
4 月	0	8	1
翌 3 月	1	7	2

ほとんどの小項目で多くの教員がすでに実践に足を踏み出していたといえることができる(たとえば Table4-5)。ただし、学習支援の要素の中でも「発達を促すために、補助的なコミュニケーション支援を使う」という項目は 4 点であり、小項目を見るとたとえば「情動の表出や理解を高めるために補助的なコミュニケーションを用いる(Table4-6)」のように、4 月当初理解も実践も十分できておらず、翌 3 月でも実践に踏み出せていないと答える教員がある項目もあった。これまでのコミュニケーション指導が、主として要求表

現にとどまっていたことが原因であると考えられる。

Table4-6 「情動の表出と理解とを高めるために、補助的なコミュニケーション支援を用いる」に対する回答者数の変化（人）

回答	2	3	4	5
4 月	2	1	4	2
翌 3 月	0	2	4	3

(2) 効果的な研修について 教員が SCERTS モデルを理解する上で

役に立った研修は何かという質問を行った。その結果を Table4-7 に示す。これは、役にとったと回答した人の割合である。

Table4-7 SCERTS モデルを理解する上で役に立った研修(%)

研修名	9 月	翌 3 月
昨年自主研修会	9.1	16.7
4 月のグループ研修会(SCERTS の概要)	36.4	58.3
5 月 7 月の SAP 基準の研修会	54.5	91.7
7 月のグループ研 (SAP 結果の検討)	100.0	91.7
8 月のグループ研(実践研究計画の討議)	45.5	83.3
SCERTS の本	9.1	16.7
KOCHINISHI などのプリント	27.3	75.0
計画に沿って実践したこと	—	91.7
中間とまとめのグループ研	—	100.0
12 月の「実践へのガイド」の研修会	—	75.0

9月の回答では、研修会のような座学や自分で本を読んで学習するということよりも、実際にSAPを実施しそれらに基づいて話し合ったことがより効果のある研修であったと回答されている。ところが、一連の実践を終えた3月の調査では、「SAP基準の学習会」「実践研究について話し合ったこと」「KOCHINISHIなどのプリント類」が役に立ったという回答が増えている。実践する中で研修の意味の捉え直しが起こったのだと考えられる。その後SCERTSモデルのマニュアルを自ら読み出す教員も現れてきた。

(3)自由記述 3月調査での自由記述における特徴的記述は以下のとおりであった。

「自閉症があることで人から情報をとることが苦手なので、スケジュールや視覚支援、構造化による支援が大切だということはわかっていたがそこで止まっていた。人から情報をとるために情動共有や共同注意の取り組みを意識的に入れていくことで苦手な部分も変わっていくことがわかり、関わり方の認識が変わってきたように思う」

「自閉症の子どもにはこのように接しなければならないという固定観念があったのですが、そうではないこともあるという理解になりました」

「クラスの児童が現在どのくらいの力を持っているのか、思っている以上の力を持っていることがわかった。直感ではなく、きちんと分析しなければならないと思うようになった」

「子どもの心の動きを細やかな情報から読み取って、子どもの心を安定させつつ指導に当たろうとした。結果、友達や先生のことを見る子どもが増えたような気がする」

以上から、回答した教員は、自閉症児との関わり方についての自身の

認識が変わったり、子ども自身が他者と関わる力をつけていることに気づいており、子どもを捉えるときに、思い込みや直感だけではなく分析的に捉えなければならないという認識を深めたことが窺われる。

4. 考察

実践の進行に伴って、特に「対人間支援」の部分で理解が深まったとか、実際に実践してみて手応えを感じたという回答が増えていった。一方、主に「学習支援」の部分では、「構造化」や「視覚支援」「発達段階に見合った課題の設定や修正」などは以前から意識されていたこともあって、回答としては大きな変化はなかった。

コミュニケーションに関する部分では、それまでから PECS などの代替コミュニケーションを使ってはいたが、「要求」が中心で、情動表出や情動調整にまで使い切れていなかったことが回答に現れている。

また、実践の進行につれて「効果的な研修」についての意識が変化している。特に「4月のグループ研修会」「SAPの基準についての研修会」「実践計画について話し合ったこと」の回答が9月の時の調査と3月の調査で変化していることが注目される。研修した当座はあまり役に立って思っていなかったとしても、実際に実践してみて改めて振り返ると「やはり、あのときの研修は役に立っていたのだ」と感じた教員が少なからずいたのである。「理論的な話」は、第一印象は難しいがとりあえずそれに沿ってやってみることでその意味が分かり、理解が深まっていったのだと考えられる。

第4節 （研究5） SCERTS モデル適用による教員の意識の変化

(2) 半構造化面接による検討

1. 目的

SCERTS モデルを適用した実践を行った後、各教員自らの意識の変化

について半構造化面接によって検討する。

2. 方法

研究 1 における質問紙調査の結果を踏まえ、SCERTS モデルを適用したときの教員の意識の変化をより具体的に調査するため、半構造化面接を行った。対象者はこの実践を行った 201X+1 年度とその翌年度に連続してそのグループを担当した 6 名の教員である。

面接は、201X+2 年 7 月 31 日と 8 月 1 日の 2 日にわたって、Y 特別支援学校内で、1 人につきおよそ 30 分間で行った。約 1 週間前に付表 4 にあげた質問事項を提示し、面接時には自由に話してもらった。なお、面接に先立って、研究の目的を説明して結果を研究に利用させていただくことの了解を取り、同時に、中断したくなるときにはいつでも中断ができることを伝えた。面接の内容はすべて IC レコーダーで録音し、すべての発話プロトコルを書き起こした後、類似する内容をカテゴリに分類した。

3. 結果

発言は、大きく、(1)SCERTS モデルのこと、(2)自身の子どもの見方や実践スタイルの変化などのこと、(3)子どもの育ちに関わることに分類された。

(1)SCERTS モデルのこと 全員が異口同音に発言したことは、SCERTS モデルを適用する際の用語の難しさについてであった。教員は教員免許を取得する際に一応「教育心理学」は履修している。しかし、すべての教員がその後心理学や発達心理学について研鑽を積んでいるわけではないことから、この意見はもっともなものであるとすることができる。そのため、これをダイレクトに適用した実践は「正直大変だった」「素人なので心理的負担が大きかった」「難しく邪魔くさかった」などと発言され

ていた。

また、用語の説明があったとしても、その言葉が意味するものが「実際には何なのかわかりにくい」「正しくとれているのかわからない」などの発言になった。その際、筆者が行った解説や用語のリライト、あるいは学習会などが、やはり支えになったという発言もあった。

その一方、取り組んでいくなかで「やり始めるとおもしろい」「自分の振り返りにもなった」「今の ASD の子どもへの取組はこうなっているんだと思って取り組んだ」などの発言も聞かれ、SCERTS モデルを適用した実践に取り組むことが全く拒否的なものではなかったことが窺われた。

SAP については、3 名が「別に SAP をとらなくても、今までから感覚的に捉えていたことと同じだった」と話していた。そして 2 名が、「SAP をとった結果自分たちの実践が変化したということはない」と述べている。一方 4 人が「これまで漠然と捉えていたことが明確に整理された」「正確なアセスメントが欲しかったのでとても役に立った」「以前と比べて目の付け所が変わった」と述べている。「項目が細かいのがいい。すぐくわかりやすく、どこが弱いということがはっきり出てくる」「SAP を取って行動して、その子の変化が見えるのがいい。SAP を取っている段階で課題が見えてくる」という発言もあり、アセスメントとして効果的に働いたと認識していることが窺われた。また、「こういう風に突きつけられないと明確に意識されにくい」「これまであまり見られていないところにも意識が向くようになった」という発言もあり、見落としがちなところも SAP を実施することで克服できるのではないかという認識が窺われた。以上のことから、SAP の観点は自分たちがこれまで取り組んでいたこととさほど違いはしないが、より詳細・包括的で有効なアセス

メントツールであるという認識が示された。

また、「SAPをとってもあまり変わらなかった」と発言した教員も含めて「誰が見てもわかる数値で表されることは大切なこと」「子どもの見方が違って意見が合わないときなど、SAPが物差しとしての役に立つ」「1つ1つの基準についてみんなが話し合うことが大切」「子ども1人1人をみんなが同じ視点で見えていける」「他の専門家と連携するときにも役に立つ」などの発言があった。すなわち、SAPがチームで実践する教員同士の共通言語として有効であり、加えて、他職種も含めたその子どもに関わる多くの支援者の共通言語になり得るものだということが実感されていることが窺われた。

とはいうものの、より多くの実践を進めていくためには「もう少しわかりやすい文章で書いて欲しい」「解説書が欲しい」「“たとえば”と書いてあるところはまだイメージが持てた。例示や実例をたくさん載せて欲しい」「全部できなくてもとりあえずこれだけは、という簡易版や入門編があればとっつきやすいかも」などと発言されており、実践が広がるにはさらなる工夫が必要だという認識であることが窺われた。

また、SAPを実施するメンバーについても「担任ではなく、もっと広い立場の人がとった方がいいのでは」「自分が関わっている子どものことを第三者に客観的に評価して欲しい」という発言の一方、「自分でとったから深く子どもを理解できたという面もある」という発言もあった。担任を含んだ立場の違う複数のメンバーがチームを作ってアセスメントすることが最も妥当なのではないかと認識されていると考えられる。

(2) 自身の子どもの見方や実践スタイルの変化などのこと 2名の教員が、「SCERTSモデルを適用したからといって、変わったということはない」「子どもが楽に暮らせるにはどうすればいいかを考えて来たし、

今回もそう考えた」などと答えている。一方、別の 3 名の教員は、「ASD のある子どもの見方が変わった」「ASD のある子どもは情緒的な関わりが苦手だから、それには触れないで、淡々と、あんまり関わらず、できることで取り組めばいいと思っていた（が変わった）」「そこが育つのだとは思わなかった。小さいときに人への興味を育てられたら予後が良いということを知った。それって未来が明るいことじゃないですか」などの発言が見られた。これらは、教員によって SCERTS モデルの導入効果が異なって捉えられていることを示している。

関連して、「情動」や「情緒的な取組」をどう捉えるのかについても、様々な発言があった。ASD についての見方が変わったという教員を中心に「すごく大きいのはそこ（情動に関わること）。気持ちを受け止めてあげながら、その後のことを考えていくことが大切。子どもが楽しめるような環境をまず作ろう。そして意図的に取り組むという意識」「やれたら嬉しいし、そこに持っていくように様子を見ながら関わっていく。『しよう』と思う気持ちを損なわないように準備をする」「子どものやっていることを一旦認め、そこからどう伸ばそうとするかという観点」などと発言されている。また、「PECS のコミュニケーションカードを渡すときも目を見てとか、それが大事ということも思わなかったかもしれない。荷物運びで相手に合わせて高さをそろえるというのを見る観点、今まではこのレベルの子に対してはなかった」「情動調整という観点。大きかった。『いややったねえ、よしよし』とする。自分でクールダウンするにしても、そのことが基盤にあるのとないのとは違う」等の発言もあった。「見方が変わった」という教員を中心に、情動や情緒的な取組の重要性を SCERTS モデルの導入の中で意識したのだと考えられる。

SCERTS モデルによって子どもの見方が変わった教員と変わらなかった

た教員の 2 つのグループに分かれたが、変化しなかったという教員は実践研究以前から中心的な課題が「情動調整」であった児童の指導に当たっており、その観点をすでに持って実践していた。一方、別のクラスの児童は共同注意や情動の共有などの力を獲得することが課題の児童たちであった。SCERTS モデルを適用した実践に取り組んで大きく変化したという背景には、取り組んでいた児童の課題の違いがあったのだと考えられる。

いずれにしても、それ以前から取り組んでいた、認知的に正確に世界を把握させ児童自らが適切な行動をとれるようにするということとともに、児童の周りにいる他者との関係や自分自身の情動の調整が大切な要素であり、それに対して支援・指導することが大切であるということが、多くの教員に理解されていったことが考えられる。

そして、実践が前進する契機として何人もの教員が「たぶん信頼関係が一番やと」「それも、まず信頼関係からかな」などと発言していたのが、人の発達が人と人との関係で成し遂げられるという認識を示しており、印象的であった。

(3) 子どもの育ちに関わること 子どもの育ちに関わることについては、各クラスの児童についての発言であるため、クラスごとに特徴的な発言がされた。

あるクラスの児童については、「カードを渡すとき目線が合わないから、こっちがしゃがんで目線をあわすようにしたら向こうからのぞき込んできた」「最適経験。『からだ』の授業のとき『デキター』と言って笑ったことが一番印象に残っている」「2 学期ぐらいからお友達を見るようになってお友達のまねもするようになって、ものすごくびっくりした」「見るって大事。それで E ちゃんは変化しましたね」など、他者を意識

することが少なく興味の幅も感情の表出も少なかった児童が、教員の働きかけの変化によって外界や他者と関係を結ぶようになった様子が語られた。

他の児童について、「確かに変化は見られた。ばあっと怒っていたのがうまく調整できるようになった。取組の成果なのかは微妙な気がするが」「薬を飲んだことも良かったし、そして落ち着いたときにちょっとずつ指導を入れたこともよかった」「ちょっとずつ良くなったように思っていたけど、今年のことを考えたら（また前年のような困難さが出ているので）どうやったんかなと思う」など、気持ちの調整が難しかった児童が取組によって確かに前進したのだが、依然としてたくさんの課題が残っている様子が語られた。

また、他の児童では「最初からゲームは難しい。やっぱり他の場面で取り組んで育ててあげないと、それなりにやっているように見えても楽しめない」「去年すごく伸びたんですよ。そうすると、表情が豊かになってきたなあと思う」「カードを使わなかったとしても何かを伝えようとする姿勢がいろいろと出てきたように思う」など、取り組む中で自分から他者と関わっていく様子やそのための慎重な手立てについて語られた。

もう一人の児童については「大人との関係を築くのが重点だった人が友達との関係を広げられるようになった」「自分の思いが通らなければ暴力に出ていた。（信頼関係ができたので）だめなものはだめという対応もできるようになり、（自分で）「イヤ」と言って自分のコーナーに避難することで納められるようにもなった」「すり寄っても大丈夫だと思い、甘えることができるようになった」「叩くとか蹴るとかではなく、しくしく泣くなどの表出の仕方になった」など、人との関係が豊かになる中で自身の感情が次第に上手く調整できるようになったことが語られた。

これらの発言から、SCERTS モデルの枠組みでの実践が様々な子どもの様々な実態に合わせて行われたときに子どもたちの成長があり、それが教員によって実感されているということが窺われた。

4. 考察

SCERTS モデルについては「(1)SCERTS モデルのこと」で語られたように、教員にとって第一印象は難しいが実践の中でその意義や有効性が認識されたことが示された。とりわけ、様々な立場や分野の実践者の共通言語としての役割が大きいことが強調された。一方で、より普及していくためには、もっとわかりやすい研修資料や、取り組むチーム作りが重要であることが示唆された。

Y 特別支援学校においては以前より「構造化」や「視覚支援」の実践が行われていたため、「(2)自身の子どもの見方や実践スタイルの変化などのこと」で語られたように「情動共有」や「情動調整」の側面に関心が向けられた。そのことについてすでに取り組んでいた教員にとっては SCERTS モデルを適用したことでの大きな変化などは意識されなかった。他方、その面についてあまり取り組んでいなかった教員にとっては、大変大きな変化、ASD の子どもの捉えかたの変化、取り組み方の変化として意識された。

しかし、「(3)子どもの育ちに関わること」で語られたように、どの教員からも「子どもの変化・成長」について前向きな発言が続いた。そのとき、「子どもの意欲を育てること」「最適経験を保障すること」「情動の共有が信頼と実践の基盤になること」などの重要性が語られ、人との関わりの育ちが、自らを成長発達させる大きな原動力になり得ることが示唆された。但し、その結果が「取組の成果といえるかは微妙」という意見もあった。また、次年度に成長がつながっていない点をどう考えるか

という問題提起もあった。

第 5 節 研究 4・5 のまとめ

Y 特別支援学校においては、SCERTS モデルが期待をしている実践内容のうち多くの部分がそれ以前から取り組まれていた内容であった。しかし、SCERTS の枠組みに沿って整理し直し、SAP の結果を踏まえて児童の強みやニーズに合わせた実践として展開したとき、とりわけ今回については「対人間支援」の部分を意識的に強化した結果、児童の社会コミュニケーションの力や情動調整の力が伸び、その結果、児童が他者と共に「自ら学び発達する力」を伸ばしていった。

その中で、教員の児童に対する見方が豊かで柔軟になり、より一人一人の児童を見つめ、フィットした実践を展開できるように変化した。そして、実践と理論を結びつけようとしだし始めた。3 年目になって、SCERTS の本を自ら開き、読み始めている教員が現れてきたのである。SCERTS モデルは難解そうに見えるが、学校教育の中でこれまで取り組まれてきた実践と相性のよいモデルであり、発達心理学の知見を活用しながら実践するなかで、教員の理論的な理解も深まっていくということが明らかになった。

第5章 (研究6)支援の前後における社会的認知の発達の変化

1. 目的

本実践研究の最初の調査からひとまとまりの支援を終えるまでに1年9ヶ月が経過した。1人1人の児童を見ると、児童によって程度は様々ではあるが、以前とは違う姿を見せていた。教員の見本に注目する児童が増え、友達と遊ぶ児童が増えた。1人1人の変容は明らかのように見えるが、それは1人1人の児童の特異性に過ぎないのだろうか。本章では、この1年9ヶ月の間に、児童たちに共通する社会的認知の力はどのように変化したのかを検討することを目的とする。

2. 方法

本実践研究を始めた201X年6月にY特別支援学校小学部の自閉症のある児童17名について行った初期社会性と情動調整に関する質問紙調査(研究1・事前調査)と同じ調査を、ひとまとまりの支援が終わった201X+2年2月、この実践研究の対象としてきた4クラスの児童15名について行った(事後調査)。

3. 結果

(1)初期社会性や情動調整の力の比較 事前調査と事後調査の結果を、発達段階別に項目ごとに比較した。統計的に有意であったのは、2歳以上の段階の3つの項

目であった。すなわち、2歳以上の相互作用($t(10)=5.31$, $p<0.001$)、相互調整

Table5-1 自閉症児童の201X+2年2月の相関関係(N=15)						
	2	3	4	5	6	7
1.模倣	.696**	.615*	.492	.781**	-.146	.648**
2.協同注意	—	.496	.545*	.712**	-.143	.456
3.情動共有		—	.625**	.699**	-.035	.506*
4.相互作用			—	.697**	-.209	.285
5.相互調整				—	-.001	.536*
6.自己調整					—	.221
7.やりとり						—

** $p<.01$ * $p<.05$

($t(10)=2.55, p<0.05$)、自己調整($t(10)=2.28, p<0.05$)で、いずれも事後調査時点の値が有意に高かった。他の項目では有意差はなかった。初期社会性と情動調整についての力は、2年前と有意な変化はみられなかったといえることができる。

(2)項目間の相関の比較 ところが、各項目間の相関係数を計算すると、約半数の項目間で有意に強い相関が示された(Table5-1)。定型発達の保育園児ほどの強い相関(Table2-3)ではないが、事前調査時の値(Table2-4)より相関係数が高い項目が増えた。

(3)事後調査の因子分析 そこで、事前調査と同じく主因子法、バリマックス回転法による因子分析を行った。固有値が1以上のものを因子として抽出したところ、2つの因子が抽出された(Table5-2)。第1因子の因子負荷量を見ると、自己調整以外のすべての項目で負荷量が高かった。第2因子は主にやりとりに関わる因子であった。

Table5-2 回転後の因子行列		
	因子	
	1	2
模倣	.846	.104
共同注意	.758	.000
情動共有	.751	.000
相互作用	.727	-.305
相互調整	.918	.000
自己調整	-.101	.415
やりとり	.650	.670

4 考察

事前調査と事後調査の得点の比較においては、得点が有意に上昇した項目は少なく、社会的認知能力の向上については明確ではなかった。しかし、それぞれの評定項目の間に相関が見られる項目が増えたことや、因子が1つに収束する傾向を見せていることから、社会的認知にかかわる発達連関が成立しかけていることが窺われる。すなわち、児童のある側面の発達が他の側面に影響を与え、連関しながら発達しあいかけていることが窺われるのである。これは、「教えられたものだけを習得する」のではなく、自ら発達しようとする力が芽生え始めていることを示すと考えられる。

第 6 章 総合考察

第 1 節 本研究の総括と意義

本研究の目的は、知的障害と自閉症スペクトラム（以下 ASD という）のある児童の発達を目指した包括的な支援を開発・実践することと、その結果、児童が自ら発達する力を獲得できたかを検討することであった。

第 2 章で検討した研究 1 では、ASD のある児童が定型発達の幼児と比べて異なった発達の形を示すことを明らかにした。すなわち、模倣や共同注意、情動共有という、後に心の理論につながっていくと考えられる初期社会性の力が、発達年齢が上がるほど遅れていくことが示された。また、ASD のある児童は、各項目の発達にほとんど相関が見られないこと、すなわち初期社会性や情動調整に関わっての発達連関が見られないことが明らかになった。それは、定型発達幼児が強い相関を示していることと対照的であった。第 1 章で示したように、社会的認知とは、人間が学習していく上で基本的な力となるものである。その社会的認知に発達連関がないということは、自ら学習し発達していく上で困難が生じているということに他ならない。加えて、Y 特別支援学校におけるそれまでの ASD のある児童に対する支援や教育指導は、大きな成果を上げつつも、社会的認知の発達を促すことにはまだ不十分であったということも示された。

研究 2 では SCERTS モデル導入の条件について検討した。その条件とは、導入の必要性を示すための児童の実態や現行実践の分析とともに、様々な教員の共通理解を図るための丁寧な研修、そして SCERTS モデル導入の具体的な姿を示す先行実践の存在であった。先行実践は 1 クラス

の実践として行われたが、その結果、初期社会性のいくつかの力を伸ばすことができた。そしてその成果は周囲の教員に影響を及ぼし、SCERTSモデルの導入への弾みとなり、2年目のグループ全体での実践を導いた。

第3章の研究3では、グループ全体で足並みをそろえた実践について検討した。そこでは、実践しつつ研修を重ねることで、足並みをそろえた実践が可能になったことが明らかにされた。また、児童の変化としては、児童によって課題はいろいろではあったとしても、一様に初期社会性の発達が認められ、それが他の発達にも影響を与えていたことが示された。また、その実践スタイルでは、どのクラスにも共通して児童が他者とやりとりすることに1つの焦点が置かれ、教員が児童のパートナーとして効果的に機能したこと、そしてそれが1つの大切な鍵であったことが示された。教員の個性や得意分野は違っていても、SCERTSモデルの枠組みを共通理解することで、基本的には同様の成果が見られた。特別支援学校におけるSCERTSモデルを適用した実践の妥当性が示唆された。

第4章の研究4と研究5では、教員の意識と実践スタイルが検討された。研究4の質問紙調査からは、「学習支援」はそれまでと同様に重視され、加えて「対人間支援」の内容が意識され、「対人間支援」にある、初期社会性を育てる実践を行う教員が実践と研修の深まりの中で増えたことが明らかにされた。また、「研修」することの意味も実践の中で深まっていったことが窺われた。

研究5の半構造化面接からは、教員の実践スタイルや重点が変化していく様子と児童が変化していく様子が重なり合って浮き彫りにされた。

そして第5章の研究6では、この実践研究を通して起こった変化が個々の児童の個人的な変容にとどまらず、集団全体の傾向として発達連

関が成立しつつあるという大きな変化を生み出したことを示した。

SCERTS モデルは現場の教員にとっては一見難解に見える。しかし、その理念を正確につかむと、SCERTS モデルに基づく実践は困難ではない。SAP という優れたアセスメントツールがあり、その結果から見える目標を「交流型支援」や「実践へのガイド」に沿って達成しようと努力すると、自ずと道は開けてくる。本実践研究では、そのことが示された。そして、教員の変容が児童の変容を導き、児童の変容の中で教員がまた変容するという姿が、現実のものとして目の前に現れていた。

本実践研究では、関心相関的選択(西條, 2005)に基づいて様々な研究手法を使うことで、児童と教員がともに変わっていく仕組みをわずかでも「構造化」し得たのではないかと考えている。次節では、それを「仮説モデル」として提出する。

第 2 節 ASD のある児童の発達とその支援に関する仮説モデル

Sameroff(2009)は、発達の相互作用説と交流型モデルとの違いについて、相互作用説は静的であり交流型モデルは動的であること、また、相互作用説では「調整」について説明できないが交流型モデルでは可能であるなどと述べている。相互作用すなわち *interaction* と交流すなわち *transaction* を比較すると、*interaction* とは児童と環境との「間」で作用が成立していると考えているように思える。つまり、それぞれの本体にはあまり影響が浸透せず、相互の影響が出会うところで作用が起こると考えているのである。ところが *transaction* の方は「横断する」という意味を含み、作用がそれぞれの本体にまで浸透し、自分を変えつつ相手に影響を与えるという概念であると考えられる。そう考えると、Sameroff のいう「静的」「動的」という評価が理解できる。

Sameroff の *transactional model* を踏まえて本研究を見直すと、ASD

のある児童の発達について Figure6-1 に示すような仮説モデルを考えることができる。すなわち、ASD のある児童たちの発達連関が成立する兆しが見えてきたのは、次のようなメカニズムが働いたと考えられる。なお、図中の矢印は影響の方向、四角で囲んだ数字は対象児と指導の教員との関係の順序、丸で囲んだ数字は対象児と指導の教員以外との関係の順序、ローマ数字は対象児の対人関係の質の深まり、色の変化は時間の経過を示す。各数字は以下の説明と対応する。

まず教員は、児童の実態を丁寧にアセスメントし、児童の発達や ASD の程度に合わせて、児童が不安なく自立的に活動できるように、自閉症の特性を考慮した環境の「構造化」を図る。それは「物理的構造化」、「視覚的構造化」、「スケジュール」、「ワークシステム」、「ルーチンの利用」などである(①・括弧内の番号は Figure6-1 に対応する。以下同じ)。また、PECS など自発的で機能的なコミュニケーションスキルを児童に身につけさせる。同時に教員は、児童に対して初期社会性の基盤を育てるために取り組みを行う。すなわち、「児童主体の遊びに寄り添い寄せてもらう」、「支えられた共同注意」、「支えられた情動共有」、「逆模倣」などである(①)。

児童は、「構造化」を活用して(②)自立的自発的に活動し、その中で自己肯定感を高めていく(③)。また、初期社会性の基盤を育てる教員の働きかけに呼応して徐々に関わる教員に関心を持ち、意識を向け、次第に共同注意や情動共有が成立し、模倣をするようになる(②)。次いで、教員だけではなく周囲の他の児童にも注目し、その行動に興味を持ったりまねをしたりするようになる。そこで、「自分と似ている他者」や「意図を持つ他者」に気づいていく(I)。

そうになると教員は、児童と一緒に活動したり役割反転模倣や役割分担

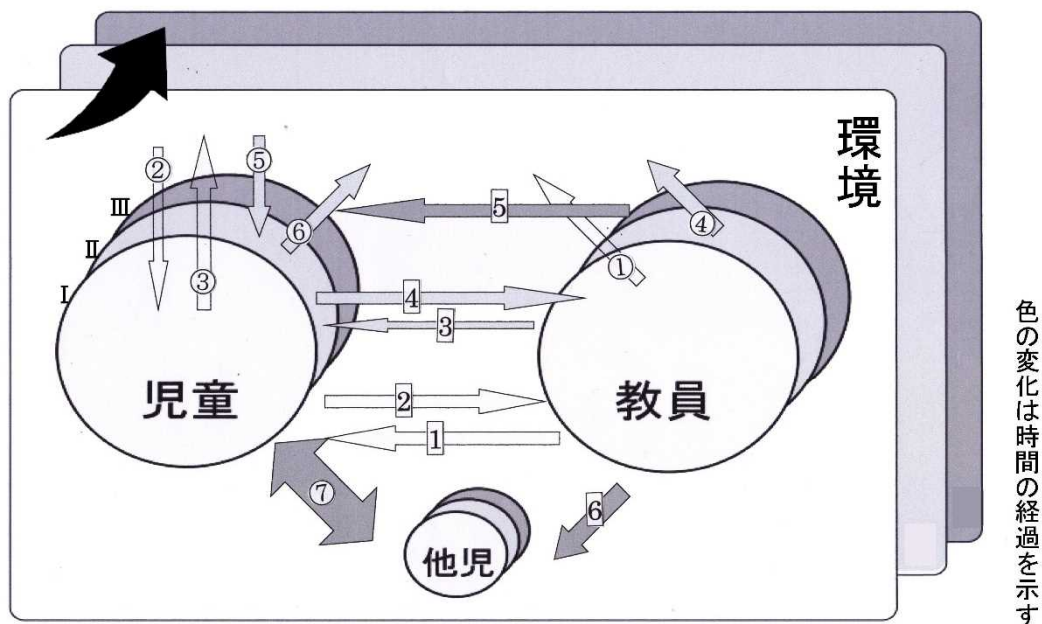


Figure6-1 ASDのある子どもの発達とその支援に関する仮説モデル

図中の矢印は影響の方向、四角で囲んだ数字は対象児と指導の教員との関係の順序
丸で囲んだ数字は対象児と指導の教員以外との関係の順序
ローマ数字は対象児の、対人関係の質の深まりを示す
各数字は本文の説明と対応する

をした当番活動をさせるようになり(③)、児童はその活動(④)をする中で「他者の意図」や「自己と他者の違い」「自己と違う他者と調整し合うこと」に気づいていく(Ⅱ)。すると、「構造化」の中に意味を見いだす力が伸びてくる。

児童が変化してきたことに気づいた教員は、「再構造化」して環境を漸進的に変化させる(④)。児童は変化する環境(⑤)から変化した意味を捉えようとする(⑥)。また、変化する環境である他者を理解する力も高まり、その変化を受け止められるようになる(Ⅲ)。そこで教員も児童同士の活動を仕組むようになる(⑤、⑥)。そして児童は友達と相互作用をしながら遊び、それを楽しめるようになる(⑦)。

こういう様々な変化を理解し、受け止め、それに挑戦するためには、頼りになる「安全基地」は必要である。いつも寄り添い注目してくれている教員は、十分その安全基地となり得る。その関係の中でこそ、様々

な情動調整の方略も役に立つものとして身につけることができる。

そういう関係の中で児童は、「自己に似た他者」、「変化する他者」を認識し、同時に「他者に似た自己」をも認識できるようになる。すると、他者から学ぶように自己から学ぶ、すなわち自己がすでに獲得している力を利用して新たな力を獲得する方法を獲得する。そのようにして、学校においては、児童と教員、そして教員が設定する様々な教育環境とが互いに影響を与えつつ変化する中で、児童の発達連関が次第に成立していくのだと考えられる。もちろん、家庭を始め児童を取り巻くすべての人と環境がこのネットワークに加わることができる。そしてその環境とのやりとりの中で培われた力、つまり他者と自己から学ぶ力が、自らを発達させる力であると考えられる。その力を身につけさせることができたときに、教員は「その子の人生の役にたった」と言えるのである。

第 3 節 今後の課題

本研究では、SCERTS モデルに基づく実践を特別支援学校に組織的に導入する際のプロセスとその効果、およびその実践が「発達凸凹」と言われる ASD のある児童たちに発達連関を形成するのに効果的であることを明らかにした。また、同時にそのときのメカニズムを明らかにした。これは「教員が重度の MR と ASD を持つ児童たちの人生の役に立てるのか」という問いに答えることになった。

しかし、これはわずかに 16 名の児童に対する 12 名の教員の 2 年足らずの実践の研究である。そして、見られた発達的变化は端緒的なものである。従って、残された課題は山積している。

まず、この結果が Y 支援学校に特有のものなのかある程度普遍性を持つものなのかの検討が必要である。それには、数多くの実践事例とその効果検証が必要である。フロリダとカリフォルニアで現在進行中の

Classroom SCERTS Intervention のような実践研究が日本でも求められる。

2 つ目には、「学習支援」「対人間支援」の支援技法の研究を進める必要性がある。SCERTS モデルは様々な支援技法を連続体法で捉え、様々な技法に対して排他的ではない。しかし他方では、SCERTS モデルを適用するといっても「実際にどうしていいのかわからない」「漠然としすぎている」という声も聴かれる。どんな対象者のどの場面ではどの技法をどのように使うのが効果的かという研究や様々な技法のリストアップも求められる。

3 つ目には研修システムの研究である。SCERTS モデルの豊かな内容をできるだけ多くの支援者に正確に届けることは、多くの ASD のある人を支援する上からも、効果検証研究を進める上からも重要である。現状では確かに現場の支援者にとってハードルは高いと思われる。正確で平易な教材や研修システムの構築が不可欠であり、そのための研究が必要である。

今後の研究と実践の広がりが期待される。

※ 本研究にあたっては、対象になった児童の保護者、関係の教員、並びに学校長の書面による承諾を得ています。

要約

本研究の目的は、知的障害と自閉症スペクトラムのある児童の発達を目指した包括的な支援を開発・実践することと、その結果、児童が自ら発達する力を獲得できたかを検討することである。

実践前の初期社会性と情動調整について、知的障害と自閉症スペクトラムのある特別支援学校児童の担当教員に対する質問紙調査を行い、同等の発達年齢の幼児と比較を行った(研究 1)。その結果、発達年齢が上がるに従って初期社会性の能力に差が出てくると、特別支援学校児童には各評定項目間において「発達関連」があまり見られないことがわかった。次いで **SCERTS** モデルのスムーズな導入を行うための条件を明らかにするために、導入までの経緯と先行した実践の成果、それが教員に与えた影響について検討した(研究 2)。児童の課題を正確に分析することと丁寧な研修および実際の児童の変化の体験が、**SCERTS** モデルの普及のために必要であることが明らかになった。研究 3 では、複数のクラスでの統一した実践の経過とその結果とを分析した。クラスや担当教員が違っていても一様に児童の社会性の発達が認められ、同時に教員の実践スタイルもより柔軟で児童の実態に即したものになっていったことが明らかにされた。特別支援学校において、**SCERTS** モデルの枠組みは、**ASD** のある個々の児童の持つ特別なニーズに応える個別化した指導・支援を行う上でも、チームによる統一した実践を行う上でも、有効に機能しうるものであるということが示された。次いで、実践主体である教員の、**SCERTS** モデルやそれを適用した実践への意識の変化について、質問紙調査(研究 4)と半構造化面接(研究 5)を用いて検討した。実践の進行

につれて研修の意味が捉え直され、認識の深まりが見られた。特に「対人間支援」についての意識が高まり、その支援と児童の変化が相まって、教員の実践スタイルが変化し児童の見方も深まったことが明らかにされた。実践前に行った初期社会性と情動調整についての調査を実践後再び行い、事前と事後の児童の社会性の力を比較した(研究 6)。社会性の能力自体の有意な変化はなかったが各評定項目間に相関が見られるようになり、「発達連関」が成立し始めたことが示唆された。総合考察では、従来から行われていた「学習支援」と新たに重視した「対人間支援」の相乗効果として児童に「発達連関」が獲得されたのではないかとし、「ASDのある児童の発達とその支援に関する仮説モデル」を提案した。

文献

- American Psychiatric Association(2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*
- 別府哲(2001). 自閉症幼児の他者理解 京都：ナカニシヤ出版
- 別府哲(2012). 乳幼児の社会性・情動発達の障害と支援：自閉症児における研究より 無藤隆・長崎勤編 発達科学ハンドブック 6 発達と支援 第 14 章, 142-155 東京：新曜社
- 遠藤俊彦(2005). 視線理解を通してみる心の源流 遠藤俊彦編 読む目・読まれる目, 1 章, 11-66, 東京：東京大学出版会
- Frost,L.,& Bondy,A.(2005). PECS=絵カード交換式コミュニケーションシステムトレーニングマニュアル第 2 版(門眞一郎監訳) 佐賀: それいゆ (Frost,L., & Bondy,A.(2002) *Picture Exchange Communication System Training Manual Second edition*. Newark:Piramid Educational Products.)
- Grandin,Temple(1999). 自閉症の人たちの学習スタイル：自伝的立場から Quill,Kathleen Ann 編 (安達潤・内田彰夫・笹野京子他訳) 自閉症療育 東京：松柏社(Quill,Kathleen Ann(1995). *Teaching Children with Autism*, Delmar Publishing
- Greenspan,S., Wieder,S.(2009). 自閉症の DIR 治療プログラム (広瀬宏之訳) 東京:創元社 (Greenspan,S., Wieder,S.(2006)*Engaging Autism* Philadelphia: Da Capo Press)
- 橋本俊顕(2008). 自閉症スペクトラム障害 橋本俊顕編 脳の形態と機能で理解する自閉症スペクトラム 2-14 東京：診断と治療社
- 開一夫(2012). 脳科学から見た発達 根ヶ山光一・仲真紀子編 発達科学ハンドブック 4 発達の基盤, 6-20 東京：新曜社
- 板倉達也・吉田仰希(2012). 「SCERTS モデル」における交流型支援. 日本特殊教育学会第 50 回大会論文集
- Johansen-Berg, Heidi(2009). ジャグリングの練習をすると脳の神経組織の「白質 (white matter)」に変化が生まれる AFP ニュースより <http://www.afpbb.com/articles/-/2651562> 2013 年 12 月 30 日閲覧
- 菊池哲平(2009). 自閉症児における自己と他者、そして情動 京都：ナカニシヤ出版
- 小林洋美・橋彌和秀(2005). コミュニケーション装置としての目 遠藤俊彦編 読む目・読まれる目, 2 章, 69-91, 東京：東京大学出版会
- 松井三枝(2012). 脳科学から見た発達 根ヶ山光一・仲真紀子編 発達科学ハンドブック 4 発達の基盤, 105-118 東京：新曜社
- Mesibov,G.(2007). 自閉症研究の最新情報 第 8 回 TEACCH プログラム研究会実践研究会での講演
- Mesibov,G.(2012). ASD と TEACCH を理解する 11 月 3 日、東京ガーデンパレスでの日本自閉症スペクトラム学会主催講演会での講演資料

- Mesibov,G., Schopler,E.,Shea,V.(2007). 自閉症スペクトラム障害の人へのトータル・アプローチ TEACCH とは何か（服巻智子・服巻繁訳）. エンパワメント研究所 (Mesibov,G., Shea,V., Schopler,E.(2004). *The Teacch Approach To Autism Spectrum Disorders (Issues in Clinical Child Psychology)* New York:Springer Science+Business Media,inc.)
- 宮尾益知(2006). 自閉症：認知とところから見た自閉症 自閉症スペクトラム研究第 5 巻 59-61
- 長崎勤(2007). 社会的認知の発達と支援プログラム 一意図共有と SCERTS モデルをめぐってー 日本特殊教育学会第 45 回大会発表論文集, 138
- 長崎勤・板倉達哉(2013). SCERTS モデルによる自閉症児への早期発達支援(10)ボール運び共同活動課題への目標の埋め込み 日本特殊教育学会第 51 回大会論文集
- 長崎勤・中村晋・吉井勘人・若井広太郎(2009). 自閉症児のための社会性発達支援プログラム一意図と情動の共有による共同行為 東京：日本文化科学社
- 長崎勤・仲野真史・吉田仰希(2013). 学校における SCERTS モデルによる自閉症児への発達支援ーコミュニケーション・情動調整の支援を中心に 日本特殊教育学会第 51 回大会論文集
- 中根晃(2002). 脳のサイエンスから見た高機能自閉症と Asperger 障害 自閉症スペクトラム研究創刊号, 15-24
- 中村和彦(2013). 自閉症の生物学的研究は、いま そだちの科学 21 14-20 東京：日本評論社
- 中村晋・若井広太郎(2001). 自閉症児への初期社会性の発達支援 長崎勤・藤野博編 臨床発達心理学・理論と実践 4 学童期の支援 第 8 章 1, 92-104 京都：ミネルヴァ書房
- 中野珠美・北澤茂(2011). 自閉症の脳 ～接続異常性を超えて～ 臨床精神医学 40 巻 4 号, 459-468
- National Research Council(2001). *Educating Children With Autism* Washington,D.C. : NATIONAL ACADEMY PRESS
- 日本発達心理学会(2013). 発達心理学事典 東京：丸善出版
- 日本自閉症スペクトラム学会(2005). 自閉症スペクトラム児・者の理解と支援 東京：教育出版
- 西山剛司(2007). 安心して学校生活をスタートするためにー特別支援学校小学部入門記の指導 日本自閉症スペクトラム学会第 6 回研究大会論文集,65
- 西山剛司(2009a). 「構造化」と発達 日本特殊教育学会第 47 回大会論文集, 483
- 西山剛司(2009b). せんせい、「カタツムリ」 自閉症教育の実践研究 2009 年 5 月号,42-43
- 西山剛司(2009c).PECS と社会性の発達 日本自閉症スペクトラム学会第 8 回大会論文集, 42
- 西山剛司(2011). 機能的な「ことば」の獲得と気持ちの調整 上岡一世編, 自閉症支援のた

- めの基本シリーズ7 情緒が安定する効果的な支援・対応法, 第2章 1-4, 41-46, 東京: 明治図書
- 西山剛司(2012). SCERTS モデルにおける PECS の位置—社会—情動の障害としての自閉症スペクトラムへの支援 日本特殊教育学会第 50 回大会論文集
- 西山剛司(2014). 共同活動による意図と注意の共有の発達—荷物運びゲームを通して 自閉症スペクトラム研究 (印刷中)
- Prizant,B.M., Wetherby,A.M., Rubin,E., Laurent,A.C., & Rydell,P.J. (2010). SCERTS モデル 自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ 1 巻 アセスメント (長崎勤・吉田仰希・仲野真史 訳) 東京: 日本文化科学社 (Prizant,B.M., Wetherby,A.M., Rubin,E., Laurent,A.C., & Rydell,P.J. (2006). *The SCERTS Model A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders volume 1 Assessment*. Baltimore:Brookes Publishing)
- Prizant,B.M., Wetherby,A.M., Rubin,E., Laurent,A.C., & Rydell,P.J. (2012). SCERTS モデル 自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ 2 巻 プログラムの計画と介入 (長崎勤・吉田仰希・仲野真史 訳) 東京: 日本文化科学社 (Prizant,B.M., Wetherby,A.M., Rubin,E., Laurent,A.C., & Rydell,P.J. (2006). *The SCERTS Model A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders volume II Program planning and Intervention*. Baltimore:Brookes Publishing)
- 西條剛央(2004). 母子間の抱きの人間科学的研究 京都: 北大路書房
- 西條剛央(2005). 構造構成的発達研究法の理論と実践 京都: 北大路書房
- Sameroff,A.(2009). *The Transactional Model of Development* Washington : American Psychological Association
- 佐々木正美(2008). TEACCH プログラムの原理と日本の今—ショーブラー先生への感謝と追悼— 佐々木正美監修 TEACCH プログラムによる日本の自閉症療育 10-28 東京: 学習研究社
- 千住敦(2012). 社会脳の発達 東京: 東京大学出版会
- 杉山登志郎(2007). 発達障害の子どもたち 東京: 講談社
- 杉山登志郎(2011). 発達障害のいま 東京: 講談社
- 鷲見聡(2013). 疫学調査から見た自閉症 そだちの科学 21 21-27 東京: 日本評論社
- 竹下みずほ(2007). 自閉症の発症と遺伝子 自閉症スペクトラム研究第 6 巻, 27-37
- 田島信元・西野泰広編(2000). 発達研究の技法 東京: 福村出版
- 十一元三(2003). 自閉症の治療・療育研究最前線 そだちの科学 1,17-26 東京: 日本評論社
- 十一元三, Prizant,B.M., Wetherby,A.M., Rubin,E.,& Laurent,A.C. (2004). 近年の発達論的療育アプローチ—サーツモデル— こころの臨床 a・la・carte 23 巻 3 号, 81-84 東京: 星和書店
- Tomasello,M.(2005). 心とことばの起源を探る (大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓 訳) 東京: 勁草書房 (Tomasello,M.(1999). *The Culutural Origin of Human Cognition*. Harvard University Press)
- 全日本特別支援教育連盟(2011). 自閉症支援のすべて 東京: 日本文化科学社

謝 辞

ようやく修士論文をまとめることができました。長期履修制度を使い、夜間だけの通学で4年間かけて学び、研究をまとめてきました。

この研究に当たって、ともに学ぶ仲間であった子どもたちには、いつも励まされ、叱咤され、助けられてきました。研究をまとめることができたのは、この子どもたちのおかげです。心から感謝したいと思います。

そして、いつも子どもたちを支え、筆者の研究にも暖かい目を向けてくださった保護者の皆様、ともに額に汗して実践した同僚の先生たち、大学院へ行くことや研究を許可してくださった学校長、そして調査に協力してくださったW保育園の園長先生には、心よりお礼を申し上げます。ありがとうございました。

断片はいろいろと提出するものの、なかなかまとまった研究として提出してこない私に対しておそらくいらいらされたと思いますが、いつも穏やかに接してくださり、最終盤になって休日夜間を問わず丁寧にご指導いただいた田爪先生には、本当にお世話になりました。前半の指導教員で、私のやりたい放題を認めてくださった水谷先生、辛抱強く私の話を聴いてくださった伊藤先生、私を大学院に誘ってくださった藤岡先生には、感謝しても感謝しきれません。本当にありがとうございました。

最後に、最終盤の年末年始、全く家事をしない夫・親父を許して執筆を応援してくれた家族にも感謝したいと思います。

2014年1月11日

西山 剛司

付論 S 組の実践事例

本付論は第 3 章で検討した Y 特別支援学校の組織的な実践に関するものである。

1. 対象者のアセスメントと SAP-O の結果

対象児は H 児。小学部 4 年生の女児である。9 歳 3 ヶ月時の新版 K 式発達検査 2001（以下 K 式検査という）のスコアは、認知－適応領域 40 ヶ月、言語－社会領域 31 ヶ月であった。K 式検査の結果から見られる特徴点として、数や色の名称等、学習場面で伸ばしてきた力もあるが、認知的には 3 歳の力を獲得し始めたと見ることができる。

H 児の SAP-sum は付図 7 の通りである。SAP-O の結果から見ると、シンボル使用の領域はほぼ満点に近い状況であるが、共同注意の領域で、とりわけ情動を介して他者と関わることや、やりとりを続けること、他者の意図を汲んで関わることなどに獲得できていないものがあつた。また、情動調整の領域でも他者との関わりの中で調整することや新しい場面、変化のある場面での調整の課題があることがわかった。全体を通して、他者との適切な関わり方に課題があると思われた。

他のインフォーマルな情報としては以下のものが集められた。すなわち、本児が学校生活の中で困っていることとして、以前から見ると改善しているものの変更の受け入れが難しい、援助されたり説明されたりすることが「命令」されていると感じて時には暴力をもって抵抗を見せるなどが挙げられた。家庭で困っている点として、自分の思いを通そうとする気持ちが強く、受け入れられないときに大声を出したり暴れたりすることがあげられていた。担任は、本児に事前に変更を伝えると「OK」と言って応じることも増えてきたが、その許容量がもっと増えることや、

適切な関わり方や感情表現ができればいいと考えていた。

2. 優先目標の決定

クラス全体に共通する優先目標が Table7-1 に掲げたように決定された。

Table7-1 S組の優先目標

3. 目標の活動への埋め込み アセスメントの結果を踏まえて、	JA1.4	長い相補的な相互作用を行う
	JA3.1	表情や声などでネガティブな気持ちを共有する
	JA5.2	社会的なゲームを要求する
	SU4.6	距離を伴って「再演的ジェスチャー」や「象徴的ジェスチャー」を使う
	MR3.1	安心を求めてネガティブな情動を共有する
	SR3.2	新しい状況や変化のある状況に参加する

対象児の目標と、その目標を達成するための活動場面が決定され、

Table7-2 H児のSAP活動計画

H児の目標	長い相補的相互作用	社会的ゲームを要求	距離を伴う再演的・象徴的ジェスチャー	安心を求めネガティブ情動共有	覚醒水準調整のためパートナーのモデルで行動方略を使用
朝の会	○		○	○	○
遊びの時間	○	○	○		
お昼の課題	○	○		○	○
「せいかつ」授業	○			○	○
「ことば」授業	○			○	○

活動計画が立てられた。5つの優先目標(Table7-2)が決定され、5つの活動場面に埋め込んで実践されることとなった。

4. グループ研究会で検討した場面

グループ研究会で検討する場面としては、活動計画の中から「ことばの授業」、活動内容は「ごっこ遊び・お料理作り」に絞り込んだ。その中では、絵本を読み、歌を歌ったり食べ物の分類を学習し、歌に合わせてカレー作りをするという活動を行った。

そこで意識した交流型支援は以下の通りである。対人間支援としては、次のようなものであった。「IS2.2 始発を待ち、促す(無理強いはいしないで様子をよく見せる)。」「IS5.4、IS7 発語水準にふさわしいモデルを示し、様々な経験を与える。(指導者や比較的やり方のよくわかっている友だちが見本を見せることでイメージを持たせる)」。学習支援としては「LS3.2、LS3 順番の工夫。見通しを持って取り組める。集団活動に能

動的に参加する。」「IS4.7 歌や踊りを入れて楽しい雰囲気のものにし、取り掛かりやすくする。」が計画された。

5. 実践の経過

「ことば」の授業は週一回で、一回あたりおおむね 40 分で実施された。その大まかな流れを付表 5 に掲げる。この「ことば」の授業の、特にカレーライス作りごっこの中で「変更を受け入れる」ことについて取り組んだ。

カレーライス作りごっこでは鍋に入れる具材を意図的に変えていった。本児は、最初のうちは自分の「つもり」に従って指示された物以外でも強引に全て入れてしまおうとしていた。しかし、友だちや指導者の見本を見たり、カレーライス作りの歌で入れる具材の名前を歌われるのをよく聴いたりすることで変化が生まれてきた。葛藤したり悩んだときは「今入れるのはこれでいいの？」というような表情で横にいる指導者の顔を覗き込み、次第に指定されたものだけを入れることができるようになった。自分のつもりだけを優先するのではなく、折り合いをつけ、変更を受け入れる練習になったと考えている。

こういう「変更を受け入れる」ことは他の場面でも見られるようになった。ある日のことである。給食後、歯ブラシを忘れたために口をすすぐだけで終わるように指示されるが、いつもどおり磨くことができないので混乱してしまった。そのとき、絵と文字を使って「歯ブラシはお家」と提示されると、今の事態を理解することができ、「口をすすぐだけ」を受け入れることができた。別の日、1 日のスケジュールが、「ひとりでべんきょう」「せんせいとべんきょう」の順番になっていたが、それがいつもと違うので、いつも通りに変えたいと要求してきた。そのときに、絵を描いて「今日は予定通りで、明日は順番を変えます」とやりとりする

と、不承不承ではあったが、怒ることなく応じることができた。以前であれば大声を出したり、相手を叩いたり、実力行使をするなどをしなければ収まらなかったのだが、落ち着いて変化に対応できるようになってきたのである。

6. 結果

2 月の研究会で報告されたそれ以降のエピソードには、次のようなものがあつた。

- ① 朝の会の友だちと腕を組むダンスで、指導者の声かけがなくても自ら友だちの腕をとってダンスをすることができるようになった。
- ② 居住地校交流で、あまりなじみのない相手校のクラスに抵抗感なく入っていき、ペアの友だちと一緒に落ち着いて活動できた。
- ③ 福祉事業所の支援で宿泊して登校してきた日、疲れていることもあって、自分の聴きたい曲を聴くのに、他児との順番交代が待てず大いに暴れて泣く。しかし、泣きながらも最終的には受け入れ、指導者に甘え、手伝いを求めるなどして、早く立ち直ることができた。

SAP・O（付図 7）の変化を見ると、共同注意の要素で、「相補的な相互作用」「情動の共有」「共同注意のために意図を共有」「コミュニケーションの破綻を主張し修復」などの項目でたくさんの目標が達成できている。また、相互調整の要素の「パートナーが与える援助に応答」や「パートナーの援助を要求」などの項目でも獲得できたものが多かった。社会－情動成長指標（付図 8）では、「幸福感」、「他者感」、「社会的成員性と友人関係」が伸びた。

7. まとめ

この実践事例の特徴は、授業の中で慎重に「葛藤場面」を仕組み、それを通して他者と折り合いをつけることが難しかった対象児に、その力

を育てたことであつた。その際、本児がこれまで以上に教員とのスキンシップを楽しむようにすることを意識的に取り組まれ、その結果、以前より穏やかに過ごすことができたり、事前に丁寧に説明されることをとおして教員から提案されることもスムーズに受け入れられることも多くなった。「痛さ」や「寒さ」も感情を込めて表現するようになり、簡単な会話のやりとりがしばらくの間成り立つようになった。このように、様々な場面で共感を求め、共感されることに心地よさを感じたり、周囲のできごとを受け止めようとしたりするようになってきた。

付表 1 初期社会性と情動調整に関する調査項目

【模倣・役割理解】

1. 大人の動作を模倣しますか。
2. イナイイナイバアやくすぐり遊びなどで、自分から大人がやった役割を交代して行いますか。

【共同注意】

3. 声をかけたり名前を呼んだときに目が合いますか。
4. 大人がおもちゃを指さして「あっ〇〇だよ」と言ったとき、おもちゃを見ますか。
5. 子どもが興味のあるものを指さして、「〇〇があるよ」という気持ちを、大人を見て伝えることがありますか。

【情動共有】

6. 声をかけたりくすぐったりしながら大人がほほえむと、目を合わせてほほえみますか。
7. 子どもが積み木を積み終わったときなどに、大人が「やったね。できたね、」といって笑いかけると、大人を見て笑いかえしますか。
8. 大人を笑わせようとしてわざと失敗してみせるようなことがありますか。

【相互作用】

9. 大人の注意を引くために自分から声を出したり大人の体を触ったりしますか。
10. ボール遊びで、チョウダイというボールを返してくれますか。
11. 音楽が鳴れば歩き、止まれば止まるような簡単なルール遊びができますか。
12. 大人が子どもとのやり取りを突然中断したとき、子どもはやり取りを続けようとする何かの反応をしますか。

【情動の相互調整・大人の援助への応答】

13. 何かの原因で気持ちが混乱し、不安になったり、怒ったり、ハイになったり、反対に落ち込んだりしたとき（以下、「情動不全」と言います）、大人になだめられると、安心しますか。
14. 情動不全のとき、子どもにわかりやすい指示をすると、そのことに従えますか。
15. 情動不全のとき、子どもに何かの選択をさせると、それに応じますか。
16. 不安や恐れや怒りの時、大人を見たり近づいたり何かのジェスチャーをしたり触れたりして、その気持ちを共有しようとしますか。
17. 楽しいときや興奮したときなどに、大人を見たり近づいたり何かのジェスチャーをしたり触れたりして、その気持ちを共有しようとしますか。

【情動調整・自己調整】

18. 一人にいるときに、自分の気持ちを整えるために、指をくわえたり、体を揺すったり、回ったりなど、身体を刺激するような行動をしますか。
19. 集団活動の時などに、自分の気持ちを整えるために、指をくわえたり、体を揺すったり、回ったりなど、身体を刺激するような行動をしますか。
20. 自分の気持ちを整えるために、大人がモデルとして示した身体的な活動（手をぎゅっと握る、ぬいぐるみを持つなど）を模倣して行いますか。
21. 自分の気持ちを整えるために、自分で「いらいらするなあ」「心配ないよ」など言葉を発して落ち着こうとしますか。
22. 新しい状況や変化のある状況の時に、自分で何らかの身体的行動をすることで気持ちを整えようとしますか。

【やりとり】

23. 他人とのやり取りの場面で、「待つて」に応じることができますか。
24. 他人とのやり取りの場面で、別の物や事に変更するという「交渉」に応じることができますか。
25. 他人とのやり取りの場面で、別の時間や何かの後に実現するという「交渉」に応じることができますか。
26. 他人とのやり取りの場面で、「休憩」を要求することができますか。

付表 2 SCERTS アセスメントプロセスの 10 ステップ

1	子どものコミュニケーション段階を決定する
2	SAP-R フォームを用いて情報を収集する
3	アセスメントチームのメンバーを確認し SAP-O の計画を立てる
4	SAP-O フォームを記入する
5	行動サンプリングを行う
6	要約フォームを用いて情報を編集、統合する
7	目標と小目標に順位をつける
8	さらなるアセスメントを推奨する
9	SCERTS 教育プログラムをデザインする
10	継続的な追跡をする

付表 3 実践の概要

201X+1 年 4 月	SCERTS モデルの概要についてのグループ研修
5・7 月	SAP-O の判定基準についてのグループ研修
7 月	各クラスで SAP-O を使った児童のアセスメント
7 月下旬	グループ会で、各クラスで行った SAP-O の結果を検討
8 月	SAP-O の結果やその他の情報からクラス全員への優先目標と、 各クラス一人ずつ選抜した子どもの優先目標と指導計画を決 定。これもまずクラスで検討した案をグループ会で討議し検 討。
9 月より	計画に沿って実践
10 月	2 クラスの実践についてグループ会で中間発表。成果と課題を 話し合い、引き続き実践していく方向性について検討
11 月	2 クラスの実践についてグループ会で中間発表。成果と課題を 話し合い、引き続き実践していく方向性について検討
11 月	2 回目の SAP-O を実施
12 月	2 巻の「教育実践へのガイド」についてのグループ研修
201X+2 年 2 月	3 回目の SAP-O を実施
3 月	グループ会で 4 クラスの実践を報告し合い、まとめを行う

この間、「KOCHINISHI」という SCERTS に関する情報紙を 40 号まで発行した。

付表 4 半構造化面接での質問事項

-
- ・ S A P をとって子どもの見方は変化しましたか
 - ・ 目標を様々な場面で活動に埋め込んで取り組んだことを、どう思いましたか
 - ・ 子どもに発達的变化はありましたか
 - ・ それは、どんなことですか
 - ・ その発達的变化の契機は何だとおもいますか
 - ・ 一昨年と昨年の実践で変化したことはありますか
 - ・ それまでから大切にしていた昨年も大切にしていた実践上の観点・技法は何ですか
 - ・ 昨年大切だとして新たに取り入れた実践上の観点・技法は何ですか
 - ・ SCERTS モデルを適用した実践を実施しての感想をどうぞ
-

付表 5 「ことば」の授業の流れ

始めのあいさつ、始まりの歌
今日の予定
手遊び
絵本読み
エプロンシアター『カレーライス』
カテゴリーの分類（食材の分類）『野菜、肉類、魚類』
ごっこ（なりきり）遊び

- ① 今日の食材の発表。（パネルで）
- ② ①に合わせて具体物をマッチングさせる
- ③ 指導者が『カレーライス』の歌に合わせて見本を見せる
- ④ 歌に合わせて順番に活動する

あいうえおの歌
遊び選び
個別課題（対面課題・自立課題）



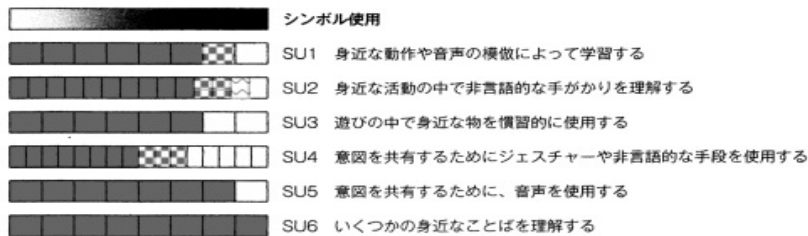
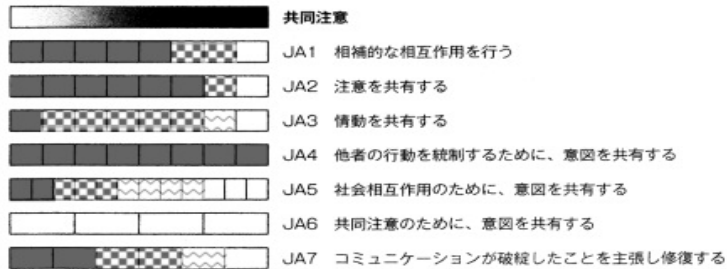
SAP Sum フォーム 社会パートナー段階

子どもの名前: E児

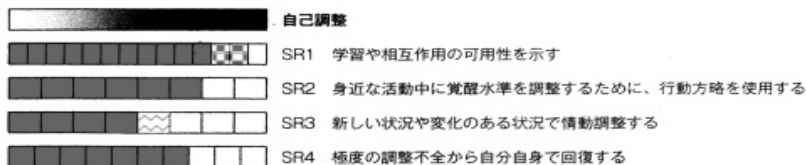
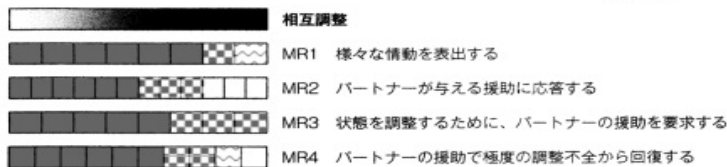
観察を開始した日: 子どもの年齢:

SCERTS プロフィール

社会コミュニケーション

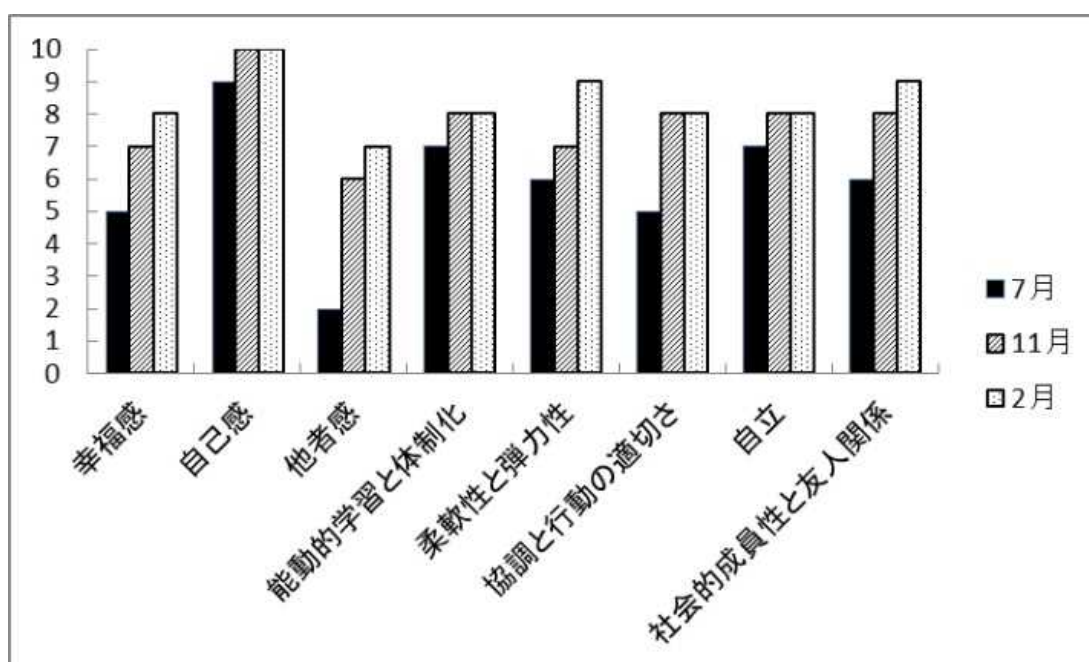


情動調整

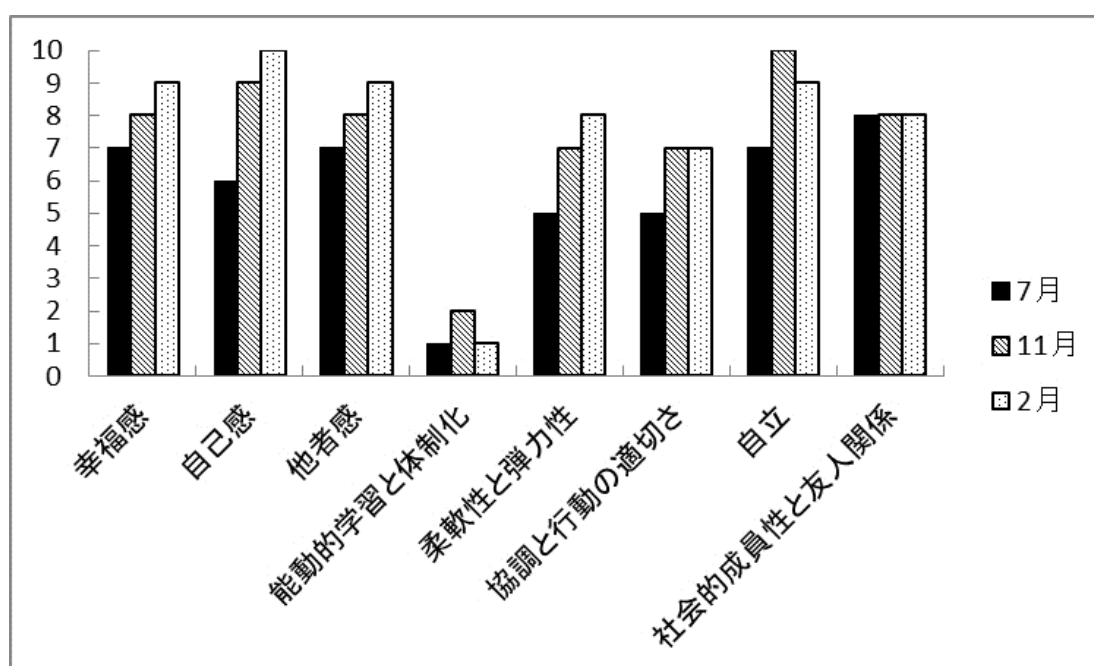


■ 7月の点数 ■ 11月時点で伸びた点数 ■ 2月時点で伸びた点数

付図 1 E児の SAP-sum



付図 2 E 児の社会情動成長指標



付図 4 F 児の社会情動成長指標



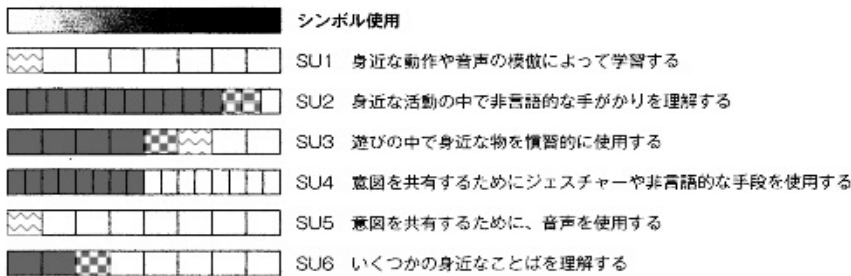
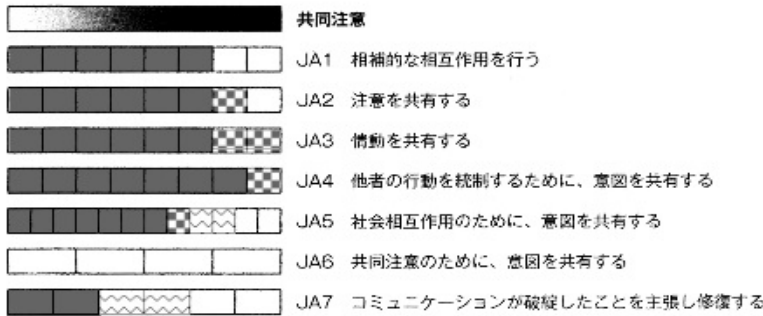
SAP Sum フォーム 社会パートナー段階

子どもの名前: F 児

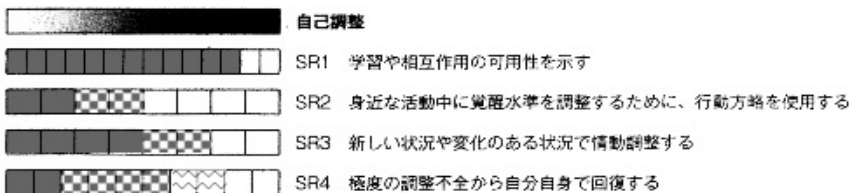
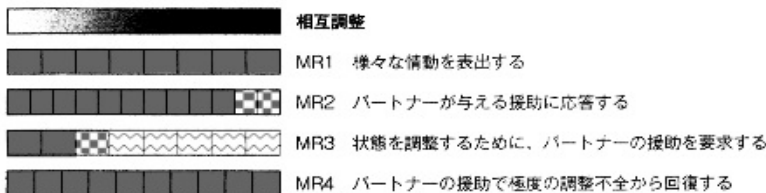
観察を開始した日: 子どもの年齢:

SCERTS プロフィール

社会コミュニケーション



情動調整



■ 7月の点数 ■ 11月時点で伸びた点数 ■ 2月時点で伸びた点数

付図 3 F 児の SAP-sum



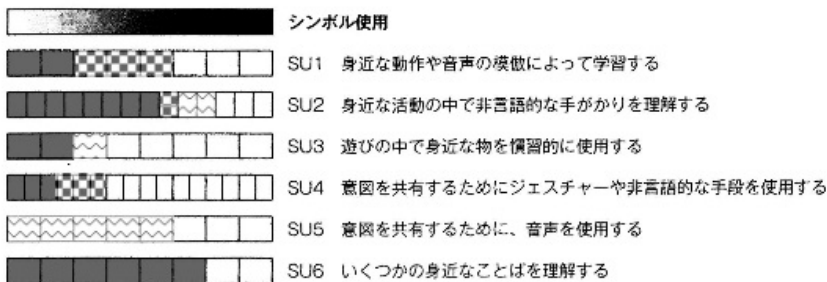
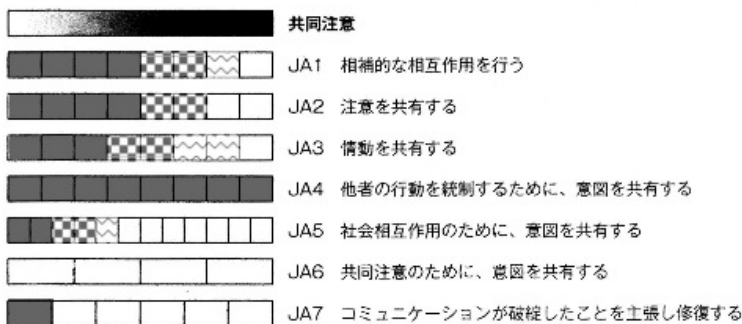
SAP Sum フォーム 社会パートナー段階

子どもの名前: G児

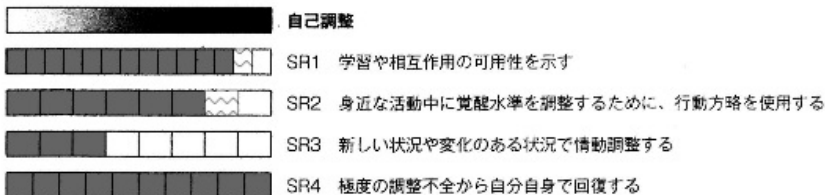
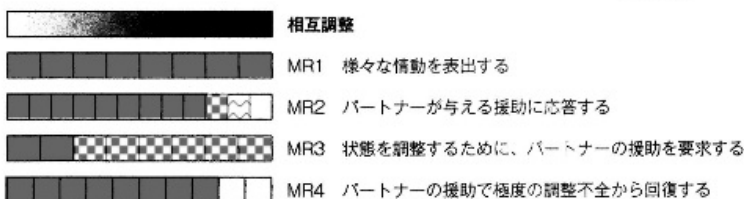
観察を開始した日: 子どもの年齢:

SCERTS プロフィール

社会コミュニケーション

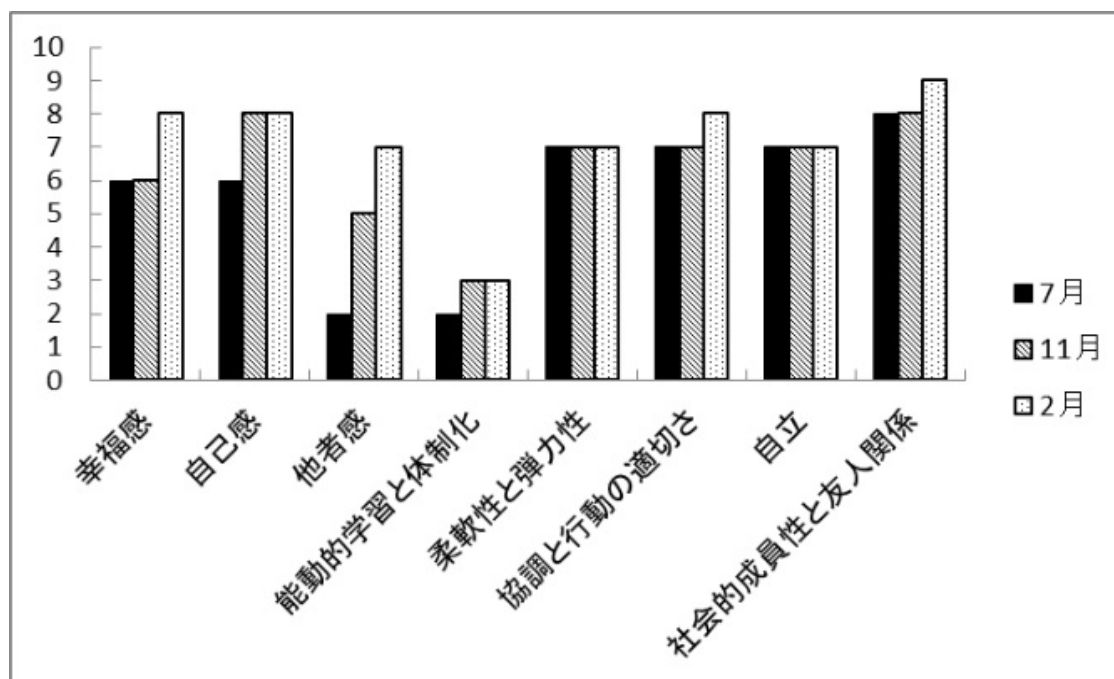


情動調整

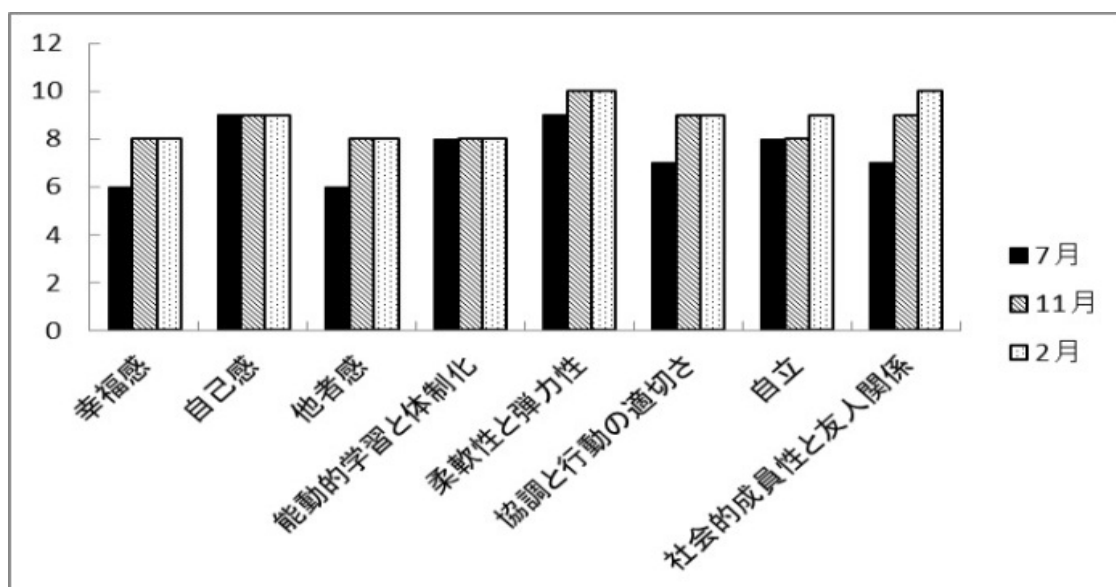


■ 7月の点数 ■ 11月時点で伸びた点数 ■ 2月時点で伸びた点数

付図 5 G児の SAP-sum



付図 6 G 児の社会情動成長指標



付図 8 H 児の社会情動成長指標



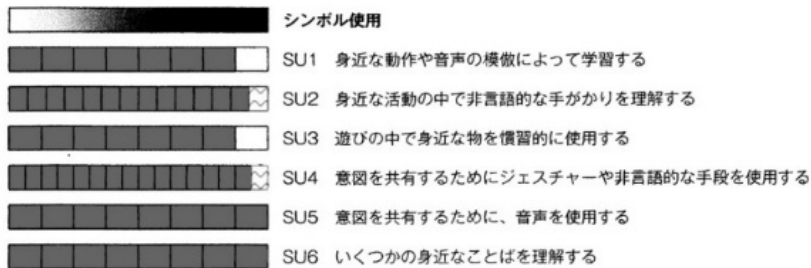
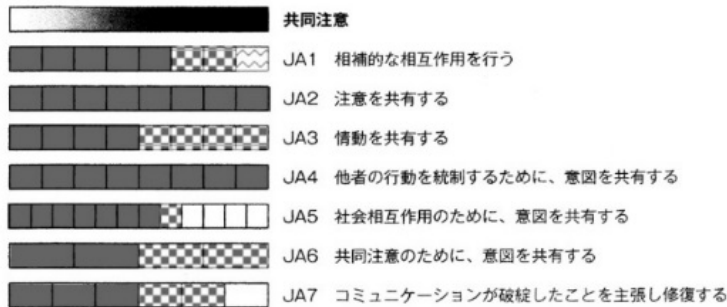
SAP Sum フォーム
社会パートナー段階

子どもの名前: H 児

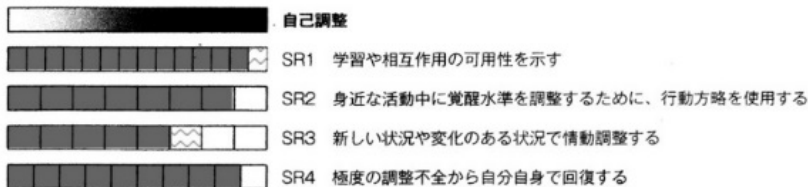
観察を開始した日: 子どもの年齢:

SCERTS プロフィール

社会コミュニケーション



情動調整



7月の点数 11月時点で伸びた点数 2月時点で伸びた点数

付図 7 H 児 の SAP-sum