HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	自閉症スペクトラム障害のある中学生女児への認知特性に応じたソーシャルナラティブの支援
Author(s)	田邊, 李江; 岡田, 智
Citation	子ども発達臨床研究, 11, 63-76
Issue Date	2018-03-20
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.11.63
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/68829
Type	departmental bulletin paper
File Information	08_1882-1707_11.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

自閉症スペクトラム障害のある中学生女児への認知特性に応じたソーシャルナラティブの支援

田　邊　李　江*・岡　田　　智**

An Intervention for a Girl with Autism Spectrum Disorder : Using the Social Narrative Approach based on Cognitive Characteristics.

Rie TANABE, Satoshi OKADA

要　旨

本研究では、認知特性に配慮した社会性や情動面に対する支援のあり方を検討した。対象は自閉症スペクトラム障害のある中学生女児で､情緒面の不安定さとそれに伴う集団参加の困難を主訴に来談した。面接を通した指導場面では、事前に把握された対象児の認知的な特徴から、視覚情報を継次的に活用できるようなソーシャルナラティブを採用したことに加え、ワーキングメモリーの弱さや衝動性に対する配慮も行なった。結果として、自己報告による不安の緩和や情動面の変化、さらに家庭や学級で集団参加できる場面が増えたと報告を受けた。以上の点から、認知特性に応じた配慮や工夫のあり方が、社会性や情動面の支援においても十分な効果をもつことが示唆された。

キーワード：自閉症スペクトラム障害、認知特性に応じた指導、ソーシャルナラティブアプローチ、社会情動的スキル

Key words：Autism spectrum disorder, Intervention based on cognitive characteristics, Social narrative approach, Social and emotional skill

Ⅰ．問題の所在と目的

子どもの効果的な指導、支援を考える際は、知的水準、認知特性、利用可能な教育資源等に関するアセスメントとそれらに基づく見立てを行う（上野・松田・小林他、2015）。特に、認知的な遅れや偏りがみられる発達障害のある子どもでは、認知検査等の解釈を具体的指導や支援へ繋げることが肝要であり、個々の認知特性に応じた実践が積極的に行われてきた（藤田・青山・熊谷、1998；上野他、2015）。

子どもの認知特性を把握する際、国内外を問わず頻繁に活用される心理アセスメントツールの 1 つにウェクスラー児童用知能検査第 4 版（The

*北海道大学大学院教育学院
**北海道大学大学院教育学研究院

Wechsler Intelligent Scale for Children-Ⅳ：以下、WISC-Ⅳ、Wechsler，2003）がある。WISC-Ⅳは、全般的な知的能力の水準に加えて4つの指標（言語理解、知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度）の水準が示され、個人間差と個人内差の観点から解釈を行う。この認知検査では、各指標の意味する認知機能が異なり、指標間の差を解釈することで個人の認知的な長所や短所が把握される（Flanagan & Kaufman，2009）。さらに近年では、Cattell-Horn-Carroll 理論（CHC 理論）に準拠した因子モデルによる下位検査解釈（Flanagan & Kaufman，2009）や、検査中の行動観察情報を含む総合的解釈（小林、2015；岡田・田邊・飯利他、2015）が行われており、対象児の認知特性を把握するためにこれらのアプローチが活用されている。

ウェクスラー検査においては、改訂前のWISC-Ⅲから代表的な指標パターンが挙げられ、それらに応じた具体的指導、支援例が報告されてきた（上野他、2015）。WISC-Ⅳにおける一部の例を示すと、漢字指導で視覚処理の強さを活かす教材を活用したり、ワーキングメモリーの力を補うためにキューイングやリマインディング等を用いたりする方法があり、指導計画の作成、実施、改善のために指標得点等の解釈が活用されている。その一方で、WISC-Ⅳの解釈に基づく認知特性に応じた指導実践は十分な数の研究が上がっておらず、実践研究の積み上げと効果検討が今後の課題と言える。

さて、発達障害のある子どもを対象にした社会性指導の方法の1つにソーシャルナラティブ（Myles, Trautman, & Schelvan, 2004）がある。ソーシャルナラティブは、ソーシャルストーリー™（Gray & White, 2002）等を含む支援方法であり、文章やイラストを用いて社会的場面の理解を進め、1つの場面に対する複数の捉え方を支援者と共有するアプローチである（Myles et al., 2004）。この方法は、社会的場面の理解やソーシャルスキルの獲得が困難な自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder：以下、ASD）のある子どもを対象とすることが多く、国内でもいくつかの事例研究が挙げられている（安達・笹野、2003；福田・井上、2007；塚本・田邊、2016）。

これまでソーシャルナラティブの作成に関してはいくつかのガイドラインが示されており、社会的な状況理解に必要な情報（e.g. 5W1H）を明示する、必ず起こる出来事であるように断言しない、子どもと話し合いながら作成する等が挙げられてきた（Gray & White, 2002; Myles et al., 2004）。さらに The Texas Statewide Leadership for Autism（2015）では、その作成過程として10のステップを提示しており、子どもの機能水準や年齢に応じて言語表現や文の量を選択することを位置づけている。

またソーシャルストーリー™を用いた事例研究のメタ分析（Kokina & Kern, 2010）では、言語能力の水準が高い群で十分な指導効果が得られており、このアプローチを活用する際にも対象児の認知特性を踏まえて指導を行うことが重要と言える。その一方で、ASD のある子どもは視覚処理が優位なタイプや言語能力が優位なタイプ等とWISC-Ⅳにおいてもいくつかの認知特性が示されており（Wechsler, 2003）、臨床像によって指導上の工夫や配慮点も異なる。その意味では、特定の認知特性に焦点を当てたソーシャルナラティブの指導効果が十分に実証されているとは言えず、有効な提示の方法や指導のあり方について検討の余地が残る。

加えて、ソーシャルナラティブに関する事例研究の多くは年少者を対象にしており、学齢期や思春期以降の年長者を対象にした事例研究は数が少ない（Scattone, Wilczynski, & Edwards, 2002; Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006）。さらに、年少者を対象とした先行研究の多くは社会的な振る舞いそのものをターゲットにしており、情動面の課題は、泣く、怒る等のかんしゃくに関する内容が多い（Kuttler, Myles, & Carlson, 1998; Adams, Gouvousis, & Vanlue et al., 2004）。近年、ASD のある子どもは情動の理解や表現に関する困難が現れやすいことが示唆されており、思春期

にかけて抑うつや怒り等の問題として顕在化するケースも多い（Attwood, 1998, 2004; Costa, Steffgen, & Samson, 2017）。このことから、思春期以降の ASD のある子どもに対しては、日常の適応状態と情動面の課題とを包括的に捉え、それらに焦点を当てた指導や支援を行う必要があると言える。

そこで本研究では、思春期の ASD のある子どもに対して認知特性に応じたソーシャルナラティブを活用し、面接を通した指導効果を検討する。具体的には、①対象児の認知特性や障害特性をアセスメントし、それらに応じたソーシャルナラティブの活用方法を検討すること、②対象児の特性に応じたソーシャルナラティブを用いて社会性や情動面の課題を軽減することである。

なお、本事例は個人が特定されないための配慮として結果へ影響を与えない範囲で事例に変更を加え、本人と保護者から発表等の許可を得た。また、本研究は北海道大学大学院教育学研究院の研究倫理審査（発達障害のある子どものグループ活動を通した社会性の発達に関する実践研究、受付番号 15-16）の承認を受けた。

Ⅱ．方　法

1．対　象

⑴　問題の状況と指導開始前の経過

中学 2 年生女児 A である。3 歳児健診で視線の合いにくさを指摘され、4 歳で専門医から広汎性発達障害の診断を受けた後、療育を開始した。就学後は通常の学級に在籍し、通級による指導を利用した。小 5 の春から、第二著者が主催する月 1 回のグループ活動に参加し始めた。小 6 の夏以降にクラスメイトのからかいが始まり、秋以降は身体的な暴力や差別的な発言を受けるようになった。当時は、家族や学級担任から些細な指示や注意を受けると大声を上げて過剰に反応する、学校や家庭での新奇な出来事や予定変更に過度な不安を示す等の情緒不安定な様子が目立った。小 6 の秋にグループ活動での支援に加えて、著者らの所属する相談機関（以下、相談室）へ来談した。その後、小 6 の 3 学期に保護者が A の主治医や第二著者に相談し、約 1 ヶ月間学校を欠席した。学校を欠席している期間には、A、保護者、第二著者で 3 度の面接を行い、気持ちが落ち着かない時の対処法等を話し合った。

中学校は特別支援学級に進学し、中 1 の 4 月から学級担任、同級生、先輩と共に同年秋頃まで落ち着いて過ごした。交流及び共同学習の時間は、通常の学級に在籍する生徒と国語や数学等の教科学習を行い、学期末には他の生徒と共にテストを受けていた。

中 1 の冬になると、小 6 時に受けたからかいの内容を思い出すことが多くなり、それらを黒板に描いたり、授業中に教室から飛び出して突然奇声を発したりした。家庭でも父や弟の些細な発言に反応して自室に閉じこもり、泣いて固まることが頻発した。この頃には、A、保護者、第二著者で 2 度の面接を行い、家や学校でのクールダウンスペースの確保、パニックへの対処方法、スクールカウンセラーの利用について話し合いがされた。

冬も終わりに近づき中 2 に進級する頃になると、学級担任や家族の配慮を受けながら穏やかな生活を送り、突然のパニックや授業の不参加が減っていた。この頃には小 6 の出来事を少しずつ話す場面が増え、紙に書いて学級担任や保護者へ伝えることができていた。その後､中 2 の夏に｢突然不安になっちゃうのをなんとかしたい」と A が訴えて相談室で扱うことを希望した。その際に、A の面接は第一著者（以下、著者）が担当することになり、保護者面接は引き続き第二著者が担当することになった。

⑵　アセスメントの結果

1）WISC-Ⅳによる認知特性の把握

面接開始前（14 歳 4 ヶ月）に日本版 WISC-Ⅳを実施した。WISC-Ⅳでは、全検査 IQ：116、言語理解指標：105、知覚推理指標：115、ワーキングメモリー指標：90、処理速度指標：140 であった。下位検査間に非常に大きなばらつきがみら

れ、言語理解指標では、社会的判断や一般常識の理解等が問われる下位検査において低い評価点となった。また、知覚推理指標では、視覚空間処理に該当する下位検査の得点が非常に高かった。検査中の行動観察では、教示文が長い下位検査になると、出し抜けの回答や教示文の聞き返しが複数回確認された。また、見本を見て書き写したり、再構成したりする課題（知覚推理、処理速度の下位検査）では、多少粗雑さが見られるものの、非常にスピーディーに課題をこなして楽しそうに取り組む様子が見られた。検査時間は休憩なしの約60分間であった。

2）ASD、適応行動等のアセスメントによる実態の把握

中2の夏（14歳2ヶ月）に、親面接式自閉スペクトラム症評定尺度テキスト改訂版（以下、PARS-TR、一般社団法人発達障害支援のための評価研究会、2013）、ADHD評価スケール（DuPaul, Power, Anastopoulos et al., 1998）、日本版Vineland-Ⅱ適応行動尺度（以下、VABS、Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005）を実施した。PARS-TR（短縮版）は13点であり思春期尺度のカットオフ値（8点）を超えた。ADHD評価スケール（家庭版）は不注意得点8点（84% ile）、多動-衝動性得点10点（94% ile）であり、両スケール共に支援を必要とする水準であると考えられた。保護者からは、小学生以降の状態として普段通りの状況が急に変わったり家族から否定的なコメントを受けたりすると強い不安を示す、同じ質問を何度もする等の報告を受けた。中1の冬でそれらの傾向が強く、中2の春には落ち着いたとのことであった。

VABSは適応行動総合点：65、コミュニケーション：81、日常生活スキル：85、社会性：56であった。不適応行動指標では、内在化問題：22、外在化：20であった。VABSの下位領域では、人の話をしっかり聞く等の「受容言語」、自身の情動への対処等の「コーピングスキル」に関わる適応行動に関して保護者の問題意識が挙げられた。また、内在化問題では、物事に対する過度の不安、神経質さ、情緒不安定な様子が報告された。学級担任と保護者からは、学校や家庭で自分の考えたファンタジーに浸ってしまうこと、一方的に話してしまうこと、相手の意見や話を最後まで聞かずに出し抜けに話してしまうこと等が報告された。

3）情動面の実態把握

情動面に関するAの主観的体験を聞くため、A、保護者と第二著者とで行った2回の面接時に（中1の冬；13歳6ヶ月、中2の秋；14歳4ヶ月）、Aの情動について視覚的に示す方法（後藤・岡田、2005）を取り入れた。具体的には、「家にいて絵を描いたり本を読んだりしているとき」「家で弟たちがうるさいとき」「学校で周りがうるさいとき」「今、ここ」「小学校のことを思い出すとき」等の場面について、スケーリング（0～100の目盛りのついた温度計の絵）を用いてその時のAの「嫌な気持ち」を評定してもらった。フラッシュバックが頻発していた中1の冬には、「小学校のことを思い出すとき」以外は0～100の範囲で数値を報告し、落ち着いてその理由を説明することができていた。その一方で「小学校のことを思い出すとき」については表情が固まり、聞き取れない程の早口で「思い出したくありません」と報告を拒否して身体をこわばらせた。そのため、中1の冬の段階では未だ自身の情動を扱うことが難しいと判断し、クールダウンの場所を確保すること等の環境調整を中心に話し合った。中2の秋には、早口ながらも「小学校のことを思い出すとき」に関して「測定不可」と報告した。この時は以前のような身体や表情の緊張もなく、「どうにかしたい」と訴えていた。

⑶ アセスメントの総合的解釈

全検査IQ、指標得点、下位検査の得点傾向から、全般的な知的能力が良好であること、言語及び非言語的な思考・推論の力（流動性推理能力）が強いことがAの認知特性として推測された。また、知覚推理指標や処理速度指標が高いことに加え、下位検査レベルではCHC理論による臨床クラス

ター（Flanagan & Kaufman, 2009）の視覚処理（Gv）クラスターに含まれる下位検査得点が高いことから、視覚空間能力や視覚継次処理の強さが指導に活用できると推測された。A は日常生活でイラストや漫画を描くことに興味をもっており、これらの背景情報が上記の解釈仮説を支持すると考えた。加えて、指標得点や検査中の行動観察、その他のアセスメント結果から、聴覚的ワーキングメモリーの弱さ、衝動性の高さ、社会的コミュニケーションの苦手さに対する配慮が必要であると判断された。

さらに面接開始前の状態として、視覚的な情報処理能力の強さが関連して、過去のネガティブな経験や情景が映像として特異的にフラッシュバックしていると推測された。また、中１の冬から中２の春にかけての状況では、ネガティブな認知や情動、過剰な警戒心や過剰反応、不快な記憶の侵入とその回避症状等が見られ、心的外傷後ストレス障害（Posttraumatic Stress Disorder：以下、PTSD）に該当すると考えられた。しかし、中２の秋には、フラッシュバックや回避反応の軽減、A 自身の「どうにかしたい」との訴えから、A への情動面に焦点をあてた面接を開始することが妥当と判断した。なお、著者の面接中にフラッシュバックが生じる可能性も否定できないことから、臨床心理士及び特別支援教育士スーパーバイザーである第二著者のスーパービジョンを面接ごとに実施すること、必要に応じて著者らが所属する相談室での複数教員によるグループスーパービジョンを受ける体制をとることとした。

２．方　　法

⑴　面接構造と内容

X 年 10 月～X＋１年３月に著者らが所属する相談室で全９回の面接による指導を行なった（以下、全９回を＃１～＃９とする）。＃１で A と面接時間のスケジュールを話し合い、開始後 20 分をソーシャルナラティブの作成時間、その後 30 分を自由時間とした。＃１で著者が教材の見本を示した後、＃２～＃９で日常生活の内容をテーマに A が同様のナラティブを作成した。テーマの設定は A の生活上の不安や悩みを扱うことを優先し、「宿題」として次回の来談時までにテーマを考えてもらった。面接の開始時は、著者と A とが話し合い毎回のテーマを決めた（表１）。

⑵　認知特性に応じた指導

１）ソーシャルナラティブの方法

本面接による指導では、社会性や情動面の課題を解決することを目的にソーシャルナラティブを教材として用いた。作成の際は、Myles et al.（2004）や塚本・岡田（2016）のガイドラインを参考に、支援を行う社会的場面を特定して１回の面接で１つのテーマのソーシャルナラティブを作成した。

さらに A の視覚継次処理の強さを活かすための工夫として、教材にマンガ化（Cartooning）の手法を取り入れた。マンガ化は、簡単な絵や吹き出しの視覚的シンボルを使うことで抽象的な出来事や社会的場面の理解を促す手法である（Myles et al., 2004）。これに加えて、面接時は A の不注意、衝動性の高さ、聴覚的ワーキングメモリーの弱さに対する配慮の１つとしてコマ割り式の枠組み（図１）を提示し、１つずつ順序立てて状況の理解と整理を進めることができるように工夫した。コマ割り式の枠組みは塚本・岡田（2016）が示す定型文を採用した。この定型文は、「題（テーマ）」「困った文（起こっていること）」「気持ち文（その時の自分の感情や考え）」「お助け文（他者の視点・感じ方）」「アドバイス文（対処方法）」「解決文（望ましい結果）」が設定され、吹き出しの中に入るように文の長さを調整する。この方法は、子どもの機能レベルに合わせて文章の量を調整することとした Myle et al.（2004）等のガイドラインとも相違はないと判断された。

２）フラッシュバックへの配慮

面接時には、不快な情動や記憶に侵入されて外傷を再体験したり不安定になったりすることを防ぎ、A 自身が能動的に面接のテーマを扱えるよう

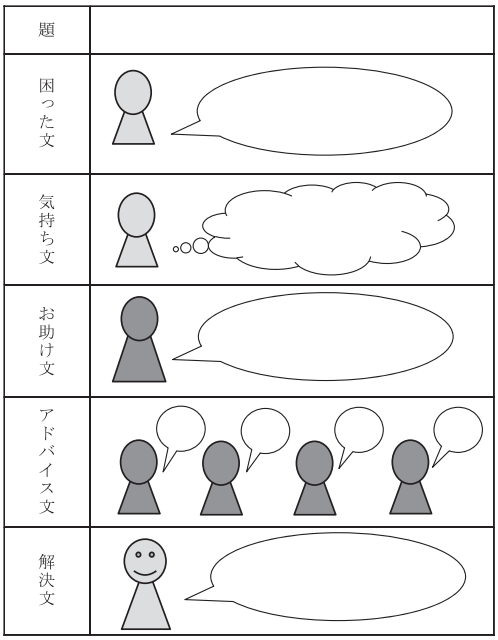

図１　ソーシャルナラティブのフォーマット

配慮した。具体的には、面接でどのようなテーマを扱うかについて、来談前に保護者と考えてリストアップしてもらった。そして、各回のソーシャルナラティブ作成時には、事前に保護者とリストアップしたテーマを著者と共に参照し、最終的にＡが必要だと思ったことをテーマとして扱うこととした。

家庭でのテーマの検討時は、Ａの想いや状態を優先するよう事前に保護者へ伝えておき、Ａの言葉でテーマを考えてもらった。面接時も、著者はＡの考えたことや感じたことに沿うような働きかけを行い、本人なりの偏向的、局所的、断片的である理解の仕方や言葉には、修正を加えなかった。必要に応じて、ソーシャルナラティブが完成した後で、著者の視点や意見を加えたり、他の大人（保護者や学級担任）の考えを話し合ったりする作業を行うことにした。

⑶　評価方法

＃１から自身の情動に対して視覚的に示すスケーリングの方法（後藤・岡田、2005）を採用した。中１の冬、中２の秋にも温度計のイラストによるスケーリングを第二著者が行ったが、温度計は数値が100を超えてしまった場合に分かりにくくなること、Ａの興味・関心や認知特性から、温度という意味を付加するよりも表情や言語的意味（「ヤバイ」）を付加した方がよいのではないかと判断し、図２のスケールを用いることとした。Ａには、各テーマに対する不安度や小学校のことを思いだす時について、毎回の面接開始時と終了時に報告してもらった。

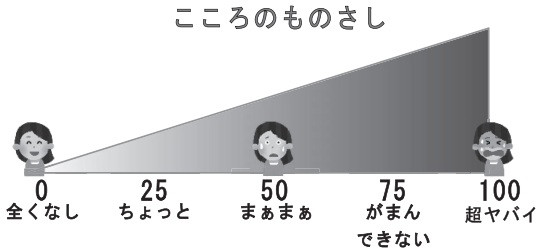

図２　指導に用いたスケーリング

Ａの面接と並行して保護者面接を行い、学校や家庭での様子を聞いた。加えて面接開始前後で在籍学級を訪問し（X年９月、X＋１年５月）、学級担任から学校でのＡの様子を聞いた。加えて、同時期に保護者面接を通してVABSによる適応行動の評価を行った。

Ⅲ．結　　果

１．面接の経過について

Ａが作成した８つのナラティブは、家族（＃２）、いじめ（＃３）、恋愛や性（＃５）、学校行事（＃４、＃６、＃７、＃８）に関する話題であった。テーマについては、Ａが主体的に選択した内容を扱うことが妥当と判断し、Ａの文言を変更せずに使用した（表１）。面接時は、著者とのやりとりを通して過去に起こった出来事の因果関係を整理し、当時の不安や緊張等の情動を言語化してまとめる過程を経た。面接時の様子を表２に記す。

初めてソーシャルナラティブを作成した回（＃２）は、「弟がうるさいと困る」がテーマとなった。作成前は「気持ちの勉強って何ですか？」と何度も確認していた一方で、著者が〈困り事の原因を

表１　各回のテーマとスケーリング値の変化

	ソーシャルナラティブ テーマ	今日の テーマ（前）	今日の テーマ（後）	小学校のことを 思い出すとき
中２の秋	—	—	—	「測定不可」
＃１	—	—	—	100 以上
＃２	弟がうるさいと困る	84	80	100 以上
＃３	いじめられた時は	１万以上	—	１万以上
＃４	修学旅行が飛行機になったのが ちょーヤダ	72	70	5000
＃５	れんあいっていつから？	80	—	5000
＃６	もちこめないものは？ ひこうきへん②	90	75	3400
＃７	卒業式にちゃんとしたいどで さんかできる？	50	25	3399
＃８	先パイってなに？ どうするの？	51	10	3398
＃９	不安になったら？	0	0	17

注１：ソーシャルナラティブのテーマについては、本人が作成した表記を修正せずに表へ掲載した。
注２：表内にある—（ダッシュ）の箇所は、該当なしまたは本人からの聴取を実施しなかった回である。

漫画みたいに描いて考えるよ〉と説明すると、「楽しそう」「早くしたい」と言い、すぐに見通しを持つことができた様子であった。その後、「気持ち文」ではその時にどう感じたか、「お助け文」「アドバイス文」では他人が自分に向けてどう助言すると思うか考えることをＡに説明した。著者が鉛筆で下書きをしながら説明すると、Ａはそれを見ながら内容を素早く理解し、ペンを取って自ら書き始めようとしていた。

＃２～＃９でＡがソーシャルナラティブを作成する過程では、イラストや矢印等の図を描きながら、20～30 分の間にそれらを完成させた。作成の過程で著者が具体的な指示を出す場面はほとんどなく、「次のコマは…」とＡ自らが確認しながら、順序立ててイラスト等を描き入れた。また、コマが変わる度に著者とその内容を話し合う時間を設けたことで、落ち着いて課題へ取り組むことができていた。作成の過程では、Ａ自身が「次にいきます」等と言い、１コマずつイラストと文を書き入れてソーシャルナラティブを完成させた。

各回のテーマに対する不安度の値は、ほぼ全ての回で減少した（表１）。「小学校のことを思い出すとき」については、図２に示したスケーリングの最大値を超えた位置を指し、「100 よりも上。ここ」「100 以上」（＃１）、「まだやばい、１万以上」（＃３）と報告したが、その値は各回で緩やかに減少し、最終回で「17」と報告した。また、いじめがテーマになった次の回（＃４）では、減少した値を見て「４コマ（ソーシャルナラティブ）やったからね」と言い、情動面の変化をＡが自覚している場面も見られた。また、＃１や＃２では〈その時Ａさんはどう思った？〉等の著者の声かけに対して「困る」「いやだった」等と語っていたＡであったが、回を重ねるごとに「今も少し心配だけど、あと少しで大丈夫」（＃４）、「この時は逮捕されちゃうんじゃないかって、心配だった」「飛行機に（持ち込めない物を）持ち込んで、ワーッとなっちゃうから」（＃６）、「不安は誰にでもあるからね」（＃９）等と、葛藤しながらも自身の情動を言語化することが可能になった。

困難場面の具体的対処方法については、「分からない」（＃２）と口にしていた回から、「耳栓もいいかも」（＃４）、「心配なら先生に聞いてみよう」（＃６）、「しんこきゅうをする」（＃７）と変化が見

表２　面接の経過

指導回（＃１～＃９）	ソーシャルナラティブテーマ	A の様子
＃１	―	A と共に日常で感じる不安な場面をリストアップする（行事の前、休み時間等が挙げられた）。学校では、依然として不安になることがあり、瞬間的に気持ちが高ぶると話す。著者が〈そういうことが少なくなったら、楽になるかな〉と声をかけると、「そりゃもちろん！」と即答。
＃２	弟がうるさいと困る	作成前、「気持ちの勉強ってどうやるんですか？」と何度も著者へ確認する。「お助け文」を記入する場面では、A から具体的な対処法が挙がらず、著者が出す意見についても「それは～だから無理です」と応えることが多い。
＃３	いじめられた時は	部屋に入るとすぐに「今日はいじめのことについてやります」と言う。ソーシャルナラティブを作成する前は、「小学校のことを思い出すとき」について「一万以上」と評定。作成中はいつも以上に身体の揺れが目立ち、いじめの場面を詳細に説明して「“障害者”とかサイテーですよね」と早口で語る。ただ、作成後はいじめの中心となっていた「ボス」が中学進学後に友人ができたのかを心配したり（「自己中だったから、嫌われてないかな」）、卒業式の直前に「ボス」に声を掛けてもらった出来事を小さな声で呟いたりする。〈その子にも良いところがあったのかな〉と著者が尋ねると、「そうなんですよー。いじめがあったのにうちのクラスが一番卒業式で泣いてたらしいし」と応える。
＃４	修学旅行が飛行機になったのがちょーヤダ	「飛行機が落ちそうで怖い」と訴える A と共に、タブレット端末を用いて飛行機事故が起こる確率を調べる。国内の墜落事故は非常に稀である事実を知り、「ニュースを見ているから、そう思い込んでるだけか」と安心した様子を見せる。指導の終盤には、本人の口から次回のテーマを小声で提案される（「次回は恋についてやりましょう」「恥ずかしいから（保護者や担任には）まだ言えない」）。
＃５	れんあいっていつから？	ソーシャルナラティブの作成前、「どうせ男子なんていじめばかりなんでしょ」と呟く。その一方で、作成中は大学生の恋愛について著者へ興味深そうに尋ねたり、バレンタインについて話題にしたりと、異性への関心を感じさせる。解決文のコマでは、A 自ら年齢にあった恋愛があることに言及し、困ったら目上の人に相談する等の解決策を挙げる。全体的に落ち着きがない様子だが、いつになく楽しそうな印象を受ける。
＃６	もちこめないものは？ひこうきへん②	１年前から心配していた修学旅行時の飛行機の持ち込み物が話題になる。作成はスムーズであり、解決文のコマには、登場人物の頭上に“？”マークが浮かぶ。〈これは、どういうこと？〉と著者が尋ねると「みんな、私がなんで不安だったのか知らないってこと」と笑いながら言う。
＃７	卒業式にちゃんとしたたいどでさんかできる？	数日後に控えた卒業式での「たいど」が話題になる。「ゲンシュクなムード」の中では、自分だけでなくどの生徒も緊張しているのではないかと話す A の意見を支持し、〈どうしたら解決するかな？〉と著者から質問を投げかける。その後、緊張した時の具体的な対処法（「深呼吸をする」「手にマークを描く」等）が A から提案される。
＃８	先パイってなに？どうするの？	先輩が卒業し、最上級生になることの不安が語られる。「落ち着かないところ」「（授業中に）ふざけるところ」を自身の短所として、「勉強ができるところ」「やればできるところ」を長所として挙げる。解決文には、「自分のウィークポイントとストロングポイントを知るところから始めよう」と記入する。 帰り際に、著者から A に個別指導の終了について話題を持ちかける。家庭や学校で落ち着いて生活できていること、A の悩みが一つずつ解消されつつあることを共有し、〈困った時はいつでも相談して欲しいけれど、次回で一区切りにするのはどう？〉と提案した。A は驚いた表情を見せながらも「分かりました！じゃあ次回のテーマ…どうしようかな」と話す。
＃９	不安になったら？	〈不安になったらどうするの？〉をテーマにすることを著者が提案する。A も「最後だからね」とテーマ選択に賛同する。「悩むことって全然特別じゃないから」「不安は誰にでもあるよね」と早口で著者へ話しかけながら、ソーシャルナラティブを完成させる。アドバイス文のコマには、多くのキャラクターが登場し、具体的な対処法を複数挙げる。解決文のコマの下（用紙の余白部分）には、A 自らで最終コマ（「フィナーレ文」）を付け加え、「いつでもそうだんできるからね」と吹き出しをつけたキャラクターを描く。 相談室を退室する際には、いつも使用していた予約表に「次回：困った時」と書き、持ち帰った。

られ、１つの状況や場面に対して複数の対処方法を出せるようになった。最終回（＃９）では、キャラクターから出る吹き出しに「不安なときはいつでもそうだんして」と書き入れ、他者に向けた被援助行動を対処方法の１つに挙げた。

なお、いじめの経験が話題になった回（＃３）では、ソーシャルナラティブの作成時に通常の面接よりも早口になり、身体の緊張と共に次から次へ

図3　Aの作成したソーシャルナラティブ（#3）

と詳細なエピソードが聞かれた。この回では、Aに不快な情動や記憶が生起し、それらを回避、打ち消すような反応が見られたと判断されたため、面接の最後に不快な気持ちの評定を行わず、Aが希望するカードゲームをしたり漫画を描いたりしてその後の時間を過ごした。

2．A の適応行動について

面接開始前及び終了後に行った VABS では、適応行動総合点が 65 から 80、コミュニケーションが 81 から 96、日常生活スキルが 85 から 93、社会性が 56 から 66 へと変化が見られた。不適応行動については、不適応行動指標が 22 から 20、内在化問題が 22 から 20、外在化問題が 20 から 19 へと変化し、全般的に適応行動及び不適応行動について肯定的な変化が見られた（表 3）。社会性や情動面の観点から VABS の質問項目を検討すると、社会性領域の項目で「言わなければ自分の気持ちは他の人にはわからないということを理解している」、「自らが傷つくような危険な関係や状況を中断したり、そこから遠ざかったりできる」等で問題の改善が報告された。不適応行動指標の項目では「他の人々を避けたり、1 人になったりすることを好む」、「過度に不安または神経質である」等で問題なしが評定された。面接後に VABS の聴き取りを行った際には、A がこの 1 年間で落ち着いて自己表現したり人の話を聞いたりするようになったこと、1 人で電車やバスに乗ったり、移動の際に母が付き添わなくても不安を示さなくなったこと等が報告され、コミュニケーション及び地域生活における A の状態が改善したことを保護者も実感した様子であった。

また、面接終了後には、家庭や学校で全体的に行動が落ち着いてきたこと、授業中に自分の気持ちを取り入れて作文が書けるようになったことが報告された。加えて、面接終了後の学校訪問では、授業への回避行動が減ったり、クラスメイトと穏やかに過ごせる時間が増えたりしたとの報告を学級担任から受けた。

Ⅳ．考　　察

本研究では、対象児の認知特性や障害特性をアセスメントし、それに応じたソーシャルナラティブの活用方法を検討すること、対象児の特性に応じたソーシャルナラティブの支援をすることで社会性や情動面の課題を軽減することが目的であっ

表 3　Vineland-Ⅱの変化

	面接前		面接後	
下位領域/領域	領域標準得点	v 評価点	領域標準得点	v 評価点
適応行動総合点	65		80	
コミュニケーション	81		96	
受容言語		12		13
表出言語		14		16
読み書き		14		15
日常生活スキル	85		93	
身辺自立		14		14
家事		13		13
地域生活		12		15
社会性	56		66	
対人関係		7		9
遊びと余暇		10		11
コーピングスキル		9		11
不適応行動指標		22		20
内在化問題		22		20
外在化問題		20		19

た。

面接場面では、回を重ねるにつれてAの報告する不安度の値が減少し、情動面に関する課題が段階的に解消されたことが推測された。また、Aの発言からソーシャルナラティブを通した社会的スキルの獲得が示唆されたことに加え、学校や家庭でも不適応行動が減少したと報告を受けた。このことから、本実践はPTSD状態にあるASDの女児に対して、認知特性に応じたソーシャルナラティブが効果を有したことを示した。以下では、①認知特性に応じた指導とその要因について、②社会性や情動面に関する課題の軽減とその要因について考察する。

1．認知特性に応じた指導について

全9回の面接では、Aが中心となってソーシャルナラティブを作成し、過去の出来事を著者と話し合う時間を設けた。約半年間の経過で十分な指導効果が示唆された要因の1つに、対象児の認知特性に応じた指導方法を用いた点が挙げられる。

面接開始前のWISC-Ⅳによる認知特性のアセスメントでは、Aが平均以上の知的能力や流動性推理能力を有することが示されており、それらの高さが支援方法や教材の工夫へ活用できると推測された。実際の指導時にも、著者の助言に頼らず自らの力で出来事の因果関係を推測、理解する場面が多く、Aのもつ思考や推論の力が教材の特性と合致していたことが推測される。

さらに、本研究ではAの視覚処理能力や視覚継次処理能力の強さから、ソーシャルナラティブを作成する過程で視覚情報を活用することが効果的であると仮説を立てた。実際の指導時には、事実文や解決文を書き入れる際に学級内の風景を細かく描写する場面が見られ、豊富な内容が短時間で完成された。加えて、提示したソーシャルナラティブの枠組みは時間的経過に沿って上段から下段へ継次的にコマが進んでおり、Aが各コマを埋めることで状況の理解や整理が促されたと推測される。寒川井（2008）は、継次処理が強い子どもに対する指導上の工夫として、国語指導の際に物語の文章を段落ごとに示して部分から全体のあらすじを理解させること、板書をする際に視覚的・運動的手がかりを活用して全体像を把握させることを挙げている。本指導で用いた教材でも、Aは各コマにイラストと吹き出しを描き入れることで視覚的な情報を活用しながら継次的に内容を捉えることができ、最終的に出来事の全体像を統合することが可能になったと推測される。

さらに、教材には塚本・岡田（2016）の示す定型文を活用し、各コマの吹き出しを活用して提示する文章の量を制限した。この工夫は、Aの聴覚的ワーキングメモリーや不注意、衝動性に対する配慮であり、一度に提示する情報量を制限し、段階的に状況の整理を促しながら過去の経験を統合、理解することをねらいとした。実際にソーシャルナラティブを作成する過程では、一呼吸置いて短文を書き入れる過程がAの多弁さや衝動性を抑える効果をもち、指導の効果を上げたと考えられる。これに加えて、コマが進むごとに著者が声をかけて意図的に話し合いの時間を設けることで、Aが素早くイラストを描き始めた場面であっても、落ち着いて文を考え、作業へ取り組むことができたと推測される。

2．社会性や情動面に関する課題の軽減について

各回のテーマに対する不安度の値は、ほぼ全ての回で減少しており、情動面に焦点を当てたソーシャルナラティブを作成することで段階的に情緒の安定が図られたことが示された。さらに面接の経過に沿ってAの発言を振り返ると、自身の情動を客観視することが段階的に可能になっており、葛藤しながら相対する情動を表現する場面も見られた。スケーリングという視覚的で具体的な情動の把握方法を用いたことに加え、面接時に著者と話し合うことでA自身の情動を共有しやすくなったことも大きな要因であったと考えられ、スケーリングを用いた評価方法自体が支援行為になりえる可能性を示唆していると考えられる。

さらにスキル学習の観点では、回を重ねるにつれて「アドバイス文」の内容が豊富になり、最終

回にはAから「困った時は誰かに相談すればいい」「カウンセラーさんとかもいるね」と他者への相談行動を示唆する発言も聞かれた。加えて、VABSの評定においても全ての領域得点が上昇し、他者視点の取り入れや対人場面でのコーピングスキルの獲得を示す質問項目で適応行動の改善が確認された。これらの変化には、面接を通して社会的スキルの獲得が実現されたこと、ソーシャルナラティブのテーマがA自身の経験を直接的に扱っていたために獲得された知識が日常場面で汎化され易かったことが想定される。また、VABSのコミュニケーション領域では、Aが自身の情動を取り入れて作文を書けるようになったと報告され、過去の出来事を言語化する経験が面接時に積み重ねられたことで、状況や文脈を統合的に捉えて表現する力が育まれたことも示唆された。

3．今後の課題

本研究では、視覚処理が優位なASDのある子どもに対して認知特性に応じたソーシャルナラティブアプローチを行い、一定程度の指導効果が確認された。その一方で、本研究で用いたソーシャルナラティブは、文章の叙述から言語的に場面や状況の理解を促すといった点で本質的に継次的手法が優位なアプローチと言える。このことから、同時処理が優位な子どもに対する指導のあり方については、今後の具体的アプローチの開発と効果検討が必要と言える。

さらに面接終了後には、保護者や学級担任から日常場面での変化が報告され、その効果が広くAの適応状態に影響を与えた可能性が示された。しかし、面接前後に実施したVABSは相談室に来所した保護者のみが評定を行なっており、得られたデータから情動面と適応状態の直接的な関連を詳しく分析することはできなかった。この点については、本研究の限界として捉え、指導の評価方法に関する検討を継続して行う必要がある。加えて、数値の変化は保護者や学級担任の変容といった環境因も関連していると推測されることから、指導の効果と環境因の相互作用についても実証性の高い分析を行うことが望まれる。

最後に、他者との関係の構築や情動面に関わる日常生活の課題は、学齢期から思春期にかけてライフイベントごとに様々な様相を呈することが分かっており（Myles & Adreon, 2001）、個々のニーズに応じた指導の計画、実行、評価が求められる分野である。そのため、思春期以降の情動面や社会性の指導を行う際には、特定の目標や客観的な評価の観点を定める以上に、目の前の子どもが直面した課題を丁寧に扱い、対象となる子どもの主観的体験を捉えて指導や評価の方法を検討していくことが重要と言える。その意味では、社会性や情動面の指導、支援においても、アセスメントを担う支援者が個々の認知特性や主観的な体験世界を理解するよう努め、学習支援と同様に子どもの学びやすい方法を検討することが不可欠である。知能検査アセスメントが特別支援教育で広がっている状況を鑑みると、子どもの多様な学びに寄与するような総合的で多角的な実態把握と具体的指導との繋がりを扱う研究が今後一層重要となろう。

謝　辞

本研究にご協力いただいたAさんと保護者様、またAさんの学級担任の先生へ感謝を申し上げます。また、北海道大学大学院教育学院の先生方からは多くの助言や励ましを頂きました。心から御礼申し上げます。

Ⅴ．文　献

安達潤，笹野京子（2003）：高機能広汎性発達障害の就学前女児が示すパニック反応に対する社会的ストーリーの適用．小児の精神と神経，**43**，241-247.

Adams, L., Gouvousis, A., & Vanlue, M. et al. (2004): Social story invention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **19**, 87-94.

Attwood, T. (1998): *Asperger's Syndrome: A guide for*

parents and professionals. Jessica Kingsley Publishers, London.

Attwood, T. (2004): *Exploring feelings: Anger: Cognitive behavior therapy to manage anger*. Future Horizons Incorporated, Arlington.

Costa, A. P., Steffgen, G., & Samson, A. C. (2017): Expressive Incoherence and Alexithymia in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **47**, 1659–1672.

DuPaul, G. J., Power, T. J., & Anastopoulos, A. D. et al. (1998): *ADHD Rating scale-IV: Checklist, norms, and clinical interpretation*. The Guilford Publications, NewYork. 坂本律訳，市川宏伸，田中康雄監修（2008）：診断・対応のための ADHD 評価スケール　ADHD-RS【DSM 準拠】チェックリスト，標準値とその臨床的解釈．明石書店.

Flanagan, D. P. & Kaufman, A. S. (2009): *Essentials of WISC-Ⅳ assessment 2nd ed*. John Wiley & Sons, Incorporated, New York.

藤田和弘，青山真二，熊谷恵子編（1998）：長所活用型指導で子どもが変わる―認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導法略―．図書文化社.

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**，84–94.

後藤大士，岡田智（2005）：アスペルガー症候群を有する児童の感情面へのアプローチ　―スケーリング・クエスチョンを用いたかかわり―．カウンセリング研究，**38**，79–86.

Gray, C. & White, A. L. (2002): *My social stories book*. Jessica Kingsley Publishers, London.

一般社団法人発達障害支援のための評価研究会（2013）：PARS-TR PARS テキスト改訂版．スペクトラム出版社.

小林玄（2015）：多角的アセスメントの臨床的有用性についての考察　―検査行動チェックリストとテストバッテリーを用いた事例解釈―．立教女学院短期大学紀要，**47**，51–65.

Kokina, A. & Kern, L. (2010): Social Story™ Interventions for student with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **40**, 812–826.

Kuttler, S., Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998): The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **13**, 176–182.

Myles, B. S. & Adreon, D. (2001): *Asperger Syndrome and Adolescence: Practical Solutions for School Success*. Autism Asperger Publishing Company, Lenexa.

Myles, B. S., Trautman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004): *THE HIDDEN CURRICULUM Practical solutions for understanding unstated rules in social situations*. Autism Asperger Publishing Company, Lenexa.

岡田智，田邊李江，飯利智恵子他（2015）：日本版 WISC-Ⅳにおける検査行動アセスメントの意義と実践的課題　―検査行動チェックリストの試作と事例による検討―．北海道大学大学院教育学研究院子ども発達臨床研究，**7**，23–35.

寒井川ゆず（2008）：第 2 章　認知処理様式を生かす国語の指導⑦．熊谷恵子，柘植雅義，三浦光哉他編：長所活用型指導で子どもが変わる　Part3　―認知処理様式を生かす各教科・ソーシャルスキルの指導―．図書文化，pp.38–39.

Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006): Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **21**, 211–222.

Scattone, D., Wilczynski, S. M., & Edwards, R. P. (2002): Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **32**, 535–543.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005): *Vineland adaptive behavior scales: 2nd ed*. Pearson, San Antonio. 黒田美保，伊藤大幸，萩原拓他（2014）：日本版 Vineland-Ⅱ適応行動尺度．日本文化科学社.

TEXAS EDUCATIONAL AGENCY (2015): Social narratives. Texas statewide leadership for autism training. 〈http://txautism.net/assets/uploads/docs/EBP-SN.pdf〉（2018 年 1 月 28 日閲覧）

塚本由希乃，岡田智（2016）：指導ポイント 9 ソーシャルナラティブアプローチ．岡田智編：暗黙のルールが身につく　ソーシャルスキルトレーニングカード教材集．ナツメ社，pp.58–60.

塚本由希乃，田邊李江（2016）：事例 4 中学生へのカウンセ

リング面接を通した実践．岡田智編：暗黙のルールが身につく　ソーシャルスキルトレーニングカード教材集．ナツメ社，pp.74–79.

上野一彦，松田修，小林玄他（2015）：日本版 WISC–Ⅳによる発達障害のアセスメント　代表的な指標パターンの解釈と事例紹介．日本文化科学社.

Wechsler, D. (2003): *WISC-Ⅳ Administration and Scoring manual*. Pearson, San Antonio. 日本版 WISC–Ⅳ刊行委員会訳編　（2010）：日本版 WISC–Ⅳ知能検査　実施・採点マニュアル．日本文化科学社.