2023 年度学内研究助成 成果報告書

① 報告者所属・氏名

＜代表研究者＞
実践女子大学生活科学部　教授　長崎 勤・・ 研究統括
＜共同研究者＞
山梨大学大学院総合研究部　教授　吉井勘人・・ アセスメント開発
文京学院大学保健医療技術学部　非常勤講師　板倉達哉・・ 支援研究

② 事業名

自閉スペクトラム症児に対する「迷い、相談し、解決する」プロセスを重視した「心の理解」・協同活動の発達支援プログラムの開発

③ 事業の目的

＜背景と目的＞

近年、子供の発達における「他者の心の理解」や協同活動などの社会性の重要性が指摘されている（無藤,2018）。2017 年に発表された新・学習指導要領で示された「主体的で対話的な深い学び」のためには、子供の非認知能力や社会性の発達をどの様に理解するかが重要である。また、子供の非認知能力や社会性において、社会的ゲームや劇、食事などの活動の重要性が指摘されている（ブルーナー,1982;ホルツマン,2020）。

また、近年、世界的に大人から子供への「知識注入型」の学習の限界が指摘され、対話や周囲からの足場かけ(scaffolding)を通しての気づきや、既知概念の修正、生産的失敗(productive failures)等による学び＝学習科学(the learning sciences)、また社会・感情学習（SEL）への注目が増している。

一方、自閉スペクトラム症（以下 ASD 児）では、「心の理解」・協同活動の障害が大きな特徴と考えられるようになり(アメリカ精神医学会, 2013)、社会参加の大きな妨げになることが多い。しかし、「心の理解」・協同活動の実態をアセスメントし、それに基づいて支援する方法論の開拓が不十分であるのが現状である。

ASD 児等の学習支援においても、社会参加の観点から、集団への適応に加え、様々な葛藤場面や失敗場面での、柔軟な情動調整力や回復力の重要性が指摘されている（Prizantら,2010 等）。そこで本研究では、近年の学習科学や社会・感情学習の成果を参考にし、発達年齢 4-5 歳水準の ASD 児を対象とし、「迷い、相談し、解決する」プロセスを重視した学習・発達支援プログラムの開発を行い、情動調整力に注目した発達障害児の学習支援分野に新たな展望を見い出すことを目的とする。

「心の理論」の発達には、親しい他者に自己の経験を伝えるパーソナル・ナラティブや絵本や劇などのフィクショナル・ストーリーが重要な役割を果たしていることが指摘されており(Bruner,1997)、「心の理論」に困難のある ASD 児に、この理論に基づいた発達支援プログラムの開発が求められている。また、協同活動の発達は、目標の共有、相互の役割理解、他者への援助といった要素から構成されていると考えられ（Tomasello,2013）、ゲームや日常生活の中での協同活動の発達支援プログラムの開発が必要である。

以上のような典型発達児の発達研究の知見から、劇活動や、社会的ゲーム、音楽活動、カフェごっこなど構造化された社会的場面に参加しながら、「迷い、相談し、解決する」プロセスを重視した、「心の理解」や協同活動の発達を促す、発達支援プログラムを開発することを目的とした。

＜研究方法＞

1. 対象児:

自閉スペクトラム症(以下 ASD):A 児、7 歳。発達年齢 5 歳前後。Y 小学校在籍。月 2 回、J 大学の発達支援プログラムに参加。ASD の B 児、7 歳。発達年齢 4-5 歳。C 特別支援学校に在籍。

2.「迷い、相談し、解決する」プロセスを重視した「心の理解」・協同活動の発達支援プログラムの開発:

以下の活動には、「方法n」による【問題との遭遇(失敗・情動調整不全等)＝「困った！」】、【葛藤(迷う・悩む・相談する)＝「どうしよう？」】、【問題の解決(既有知識・方法の利用→話し合う→新知識・方法発見・獲得)＝「やった！」】の要素、その結果として「新方法(n＋1)」への更新」、そして、それぞれの要素での大人や友人からの【足場かけ】の機会が埋め込まれている。また【問題との遭遇】や【葛藤】における「情動調整スキル」、【葛藤】や【問題解決】における「会話・話し合いスキル」も埋め込まれた。

(1)始まりの会での「クイズ」:①ASD 児が出題者となった場合、週末の経験を参加者に写真で説明(土曜日に K シーワールドに行きました)②自分にとっては既知、他者(友人、指導者)にとっては未知な知識をクイズに出す(お昼は何を食べたでしょうか？)【問題との遭遇】【葛藤】③ASD 児が回答者となった場合、ピア(友人役)の先週の経験での「クイズ」に答える【問題解決】。クイズに外れ→聞き直す【問題への遭遇】【葛藤】【問題解決】。

(2)玉入れゲーム: 2 チームに別れ、時間内で多く入れたチームが勝ち。チームで話し合って作戦を立て、入れ方を工夫する→負けたら【問題との遭遇(失敗・情動調整不全)】、作戦を立て直し【葛藤】、勝つ【問題解決】。

(3)劇「おおかみと 7 匹の子やぎ」「赤ずきんちゃん」:

劇遊びでは、「オオカミと 3 匹の子ヤギ」、「赤ずきんちゃん」を題材として行った。パネルシアターを用いて物語を確認した後、ピアと役割を交代しながら実際に演じていった。劇が始まる前は、役割の確認・紹介をする「準備活動」を、劇参加後には物語の内容に関連する質問を行う「振り返り活動」を取り入れた。異なる役を演じることによって、因果関係のある物語を促すこと、ピアと相談することで物語を進める対話的で深い学び、騙しを含む心の理解を促すこと、騙しの構造を理解することを目的とした。

「オオカミと 3 匹の子ヤギ」では、おおかみ役の時に、子やぎにばれ【問題との遭遇】、次の作戦(変装等)を補助指導者(ST)と相談して決める【葛藤】。最後は成功して子やぎを食べる【問題解決】。

(4)人探しゲーム:

人探し課題では、3 人探される人を役を用意し 2 人は偽物と設定した【問題との遭遇】、。その中から、ピアと話し合い、探している人の特徴と一致する人物を探す【葛藤】【問題解決】。

題材は、毎活動事に違うものとした。「自己流の解決策を自発的に提案し実行する」「他者との会話を通した解決を自然に行う」「自分の方略を説明できるようになる」「ピアと協力して問題を解決する」の 4 つを目的とした。

(5)音楽活動:音楽療法士によるいくつかの楽器でのアンサンブルを楽しむ。うまく合わないことに気づき【問題との遭遇】、調整方法を相談し【葛藤】、アンサンブルができるようになる【問題解決】。

(6)おやつ場面:

おやつでは「カルピス」づくりを用いた買い物ごっこを行った。お客役として、注文の際の会計における、異なる商品を「合わせた」支払い・硬貨を用いた支払いスキルの取得の促し・検討を目的とした【葛藤、相談】。また、買い物ごっこが終わった後に全員で「カルピス」を飲みながら、話題の提供・会話の参加を促すことも行った【問題解決】。

3.「迷い、相談し、解決する」プロセスを重視した「心の理解」・協同活動の発達支援プログラムの実施・分析

開発したプログラムを、ASD の A 児に適用する。A 児では、月 2 回、J 大学の自閉症児のための包括的発達支援プログラムに参加。

④ 事業実績・研究成果（具体的に）

分析を終了した、「(4) 人探しゲーム」について述べる。

Ⅰ.目的： ASD 児の協同的な問題解決場面において子供の反応と大人の足場の 2 つの視点で分析し、これからのインクルーシブ教育の在り方を見据えた相互調整学習の教育方法を検討した。

Ⅱ．方法：1. 対象児：ASD 児 A 児。支援開始時 7 歳代。KIDS(T 型)による 7 歳代時点の発達年齢は 6 歳代、発達指数は DQ70 代。支援期間は 202＊年 12 月～202(＊＋1)年 9 月。月約 2 回、1 回約 2 時間の「包括的発達支援プログラム(はじまりの会、ゲーム、劇遊び、認知・言語、音楽、おやつ、保護者面談〔カウンセリング・家庭課題〕)」での言語活動の一部として、1 回約 20 分間の指導を J 大学内のプレイルームにて行なった。2. 支援方法:1)手続き: A 児がピア(仲間役の学生)や補助指導者(以下 ST)と一緒に課題を解き進め、最終的に「お宝」を見つけ出し、振り返りを行うという活動を行った。課題では、S 1 を例にとると、トナカイが 3 人のサンタの中から本物のサンタを 1 人探してほしいとやってくる。そこで A 児と ST とピアで話し合い本物のサンタを探すという内容であった。題材は、毎活動事に違うものとした。2)主な支援目標:①自発で Plan(計画)し、Do(実行)する。②相互調整学習を通して解決する。③自分の方略を説明できるようになる。④ピアと協力する。の 4 つを目標とした。3)支援方法:具体的な指示はせず、話し合いの中で、モデリング、明確化要請(A 児の不明瞭な発言を明確化するよう要請する声掛け)、想起促し(前回の活動の想起を促す声掛け)といった形で段階的支援をした。3.分析方法:①プロトコルから、A 児と支援者側の言動をそれぞれ「Accident(問題発生)、Plan(計画)Do(実行)See(結果判断)Total See(全体振り返り)」の成分に分類し、さらに「認知・言語、情動表出・調整、協調的な言動」の 3 つの下位カテゴリー、具体的なセリフなどが記されたサブカテゴリーに分類し、1 分間の表出頻度をA児と A 児以外の参加者(以下支援者)でそれぞれ算出した。②プロトコルから A 児と支援者のエピソードを分析した。

Ⅲ．結果：1.Plan(計画)、Do(実行)、See(結果判断): プロトコルを自己相互調整カテゴリー表を用いてカテゴリー化し表出頻度を算出した。一致率は 88%であった。1 分間の反応表出頻度において、前半では A 児の Do の表出が多く、Plan と See は支援者がほぼ支援したためほぼ同じ頻度であった。後半では、支援者の前回の活動内容の想起促しだけで、自発的に A 児が自己調整学習を行ったため、A 児の Plan と See が支援者の表出頻度を上回る結果となった。また、内容を大きく変えても想起促しのみで、応用ができた。2. 認知・言語：前半は好きなものを尋ねる際、「好きなものは何ですか」を「好きなものは誰ですか」と尋ねるなど「What(何)」の概念が確立されていなかったが、支援をモデリングから明確化要請、想起促しへと変えたところ、後半から、「What(何)」を尋ねる開かれた質問を場面に合わせて活用、応用することができた。3. 情動表出: 前半は支援者がモデリングを多く示しており、A 児の表出は少なく一方的な感情表現が多かったが、後半から支援者との双方的な情動表出が多くなった。4. 他の指導場面での様子: 本活動の「探検ゲーム」では開始時から支援者との会話の中で Plan、Do、See ができた。:「球入れゲーム」活動では、初期から Plan が可能であったが、See は Plan 通りに Do できたかに関わらずほぼ全て「達成」と自己評価しているなど困難な傾向を示した。

Ⅳ．考察：「探検ゲーム」での協同的な問題解決場面の中で、大人の支援を指示的なモデリングから、会話的な明確化要請や想起促しに段階的に移行したことによって、相互調整学習

の要素の獲得が、See からはじまり、Plan の高次化へと進展したと考えられる。また、このような活動を通して、認知・言語では「What」の概念理解、情動表出では双方的な表出に関連したことが考えられる。
＊本研究は、実践女子大学倫理審査委員会議による研究倫理審査を受けた（承認番号 H2022-33）。本研究は、近藤百花及び長崎ゼミ 4 年生との共同研究である。

⑤ 研究成果の発表・活用（学会発表・論文掲載・地域連携・産学連携など）

長崎　勤・近藤百花（2023）「迷い、相談し、解決する」プロセスを重視した学習・発達支援プログラムの開発（1）－「自己・相互調整学習カテゴリー」を用いた相互調整学習過程の分析方法の検討－.　社会的認知研究会発表資料.

長崎 勤（2023）問題解決する力を育てる－宅急便ゲームの欠品時での注文者への対応を通して－.　吉井勘人・宮崎眞・若井広太郎・関戸英紀・長崎　勤・原田　崇・青木雄一・松田信夫日本特殊教育学会第 61 回大会自主シンポジウム「ＡＳＤ児に対して「非認知能力」をどう育むかⅢ-スクリプトによる社会・情動力のマネジメント-」(話題提供)

長崎 勤（2023）対話における目的からの自由 ; 互恵性と注意の共有日本特殊教育学会第 56 回大会自主シンポジウム, 教室における自閉スペクトラム症児の対話の発達支援-「注意の共有」の意味を探る-. 日本特殊教育学会第 61 回大会,自主シンポジウム(指定討論)

長崎　勤・石隈利紀・秋田喜代美・花熊暁・川合紀宗（2024）公認心理師における「教育・発達」的観点の意義と可能性―その 5：学びの科学の進展と学習支援の課題―. 日本発達心理学会第 35 回大会公開シンポジウム 8PM1-A-CS02（企画・指定討論）.

長崎　勤・赤木和重・板倉達哉・西山剛司・吉井勘人（2024）今、日本の特別支援教育で何が起こっているのか？（Ⅲ）―イタリアの「フル・インクルーシブ教育」の現状を通して見えてくることー. 日本発達心理学会第 35 回大会ラウンドテーブル 8AM1-H-RT33(司会・企画趣旨).

⑥ 今後の展開・継続性について

引き続き、自閉症スペクトラム障害児における社会性・情動発達のアセスメント方法と発達支援プログラムの開発・分析をすすめる。