

思春期の自閉スペクトラム症児の友だち関係を支援するプログラム ～PEERSオンライン版の実践報告～

井 潤 知 美，西 牧 陽 子，黒 田 大 貴

要 旨

本稿では思春期の自閉スペクトラム症の子どもの友だち作りを支援する PEERS について概説した。米国で開発された PEERS は現在、125カ国以上の地域で実践され、ソーシャルスキルの知識の増加、友だちと遊ぶ回数の増加、社会的応答性の改善など対人関係が改善されたことが報告されている。筆者らは2000年から中高生を対象として、PEERS オンライン版を実施してきた。米国ではオンライン版でも対面と同様に効果が認められると報告されているが、我々の実践からも、ソーシャルスキルの知識の増加や社会的応答性や適応行動の改善が示唆される結果であった。学校や課外活動に忙しい日本の中高生に対して PEERS を実践する際には、オンライン版での実施が現実的であると考えられ、これまでの実践経験から、実施上の工夫と今後の課題についてまとめた。

はじめに

自閉スペクトラム症（以下、ASD とする）は幼児期だけの障害ではなく、生涯にわたって支援と理解が必要といわれている。わが国では知的障害のない ASD 児は通常学級に在籍しており、学業面に課題がない場合は支援の対象から外れていることがほとんどである。しかし、対人コミュニケーションに困難さをもつ ASD 児は、友だち関係の構築に課題を抱え、孤立または拒否といった経験をしやすい、いじめの被害にあったり、不登校や引きこもりなどの問題をかかえるリスクが高い。

定型発達をしている子どもたちは小学校高学年から親友を持ち始める。特に、思春期においては親密な友だち関係を形成するスキルが社会情緒的な適応により重要となることが報告されている (Buhrmester, 1990)。思春期の ASD 児を対象とした調査では、ASD 児も仲間と社会的関係を築くことの意味は理解しており、少な

くとも1人は友だちがいて、友達に関わろうという行動も見られるが、仲間と過ごす時間の中で相互のやりとりが行われている時間が少ない、助け合ったり安心感のある関係になっていないなど友だち関係の質は低く、孤独感を感じていることが明らかとなっている (Buhrmester, 2000, 2003)。

思春期はこれまでの自分のあり方を問い直し、大人に向かって一步を踏み出す時期とされている。親から離れて自立したいという欲求が高まる一方で、親に頼っている部分も大きい不安定な状態である。そこで重要なのは仲間の存在である。共に行動する仲間がいることで支えられ、自立した行動をすることが可能となっていく。そのため、親密な仲間関係が構築されないことは、自分を問い直す作業を困難にし、思春期のメンタルヘルスに大きな影響を及ぼす。また、いじめや不登校などの問題も友だち関係のトラブルをきっかけに起こっていることが多い。ASD 児の思春期の発達を支えるためにも友だ

ち関係の構築に焦点を当てた介入は重要であるといえる。

友だち作りのためのプログラム, PEERS

Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (以下, PEERS とする) は ASD, ADHD, 不安, 抑うつ, その他の社会情緒的な問題を抱えた子ども

を対象に米国カリフォルニア大学ロサンゼルス校(UCLA)で開発されたエビデンスのある SST である (ローガソン, 2010, 2013)。米国を中心に有効性の検証が積み重ねられ, 現在は125カ国以上で実践されている。PEERS には PEERS 幼児期版 (for preschoolers), PEERS 思春期版 (for adolescents), PEERS 成人期前期版 (for young adults) があるが, 今回は, 思春期特有の友だち関係を作り, 継続するために

表 1. PRESS で学ぶセッションの概要

1 導入と会話のスキル I : 情報交換	会話を続けるのに, 情報交換をしながら共通の興味を見つけること
2 会話のスキル II : 双方向会話	双方向会話をするために必要なルールを学ぶ
3 会話のスキル III : 電子通信コミュニケーション	メールやメッセージ, インターネットを使ったコミュニケーションの仕方を学ぶ
4 自分に合った友達を選ぶ	友達は選択。自分に合うのはどんな友達か考え、友達作りができそうな興味のある課外活動を探す
5 ユーモアの適切な使い方	自分のユーモアが適切かどうか聞き手の反応に注意を向ける、ユーモアを言う人か聞く人か
6 仲間に入る I : 会話に入る	友達同士の会話に入る基本的なステップを学ぶ
7 仲間に入る II : 会話から抜ける	友達同士の会話に入れなかったとき／入れたときの会話からの上手な抜け方を学ぶ
8 一緒に遊ぶ	友達と一緒に遊ぶためのプランの立て方や振る舞い方を学ぶ
9 スポーツマンシップ	公平に楽しく遊ぶためのスポーツマンシップについて学ぶ
10 拒否 I : からかい言葉・とまどい言葉への対応	からかい言葉ととまどい言葉の区別を知り, 双方に対する効果的な対応を学ぶ
11 拒否 II : いじめや悪い評判への対応	いじめへの対処方法と, 悪い評判を変えるためのステップを学ぶ
12 思いのすれ違いへの対応方法	友達と思いがすれ違って対立したときの対応を学ぶ
13 うわさやゴシップへの対応方法	うわさやゴシップのターゲットになった時の対応方法を学ぶ
14 プログラムの終了と卒業式	これまでの主な内容を復習し, 卒業式を行う

必要なスキルをターゲットにしたプログラムである PEERS 思春期版について取り上げる。以下、PEERS は断りのない限り PEERS 思春期版のこととする。

現在、PEERS のディレクターである Laugeson はその前身となる Friendship Program の開発者である Frankel とともに長年 ASD や ADHD など発達障害のある子どもの友だち関係の臨床研究を続けてきた。Friendship Program は仲間から疎外される又は無視される学童期の子どもたちを対象とした SST である。ユニークなのは parent-assisted という形式、すなわち、保護者と子どもたちが平行で同じプログラムに参加することで、保護者を子どものソーシャルコーチとしてトレーニングする点である。プログラム終了直後だけでなく長期的な効果も認められ、親をソーシャルコーチとしてトレーニングすることの有効性が認められた (Frankel et al. 1997, 2010, 2011)。

Laugeson と Frankel はその後、思春期の子ども向けのプログラム開発に取り組んだ。学童期の子どもたち向けの Friendship Program がプレイデイトなど上手に“遊ぶ”ためのスキルを中心に教えているのに対して、PEERS は思春期の仲間関係の特徴を考慮して“会話”の仕方を取り入れている。成人期前期のプログラムではデートの仕方なども取り入れられており、それぞれの発達段階で必要なソーシャルスキルを組み込んだプログラムが提供されているのは、まさに生態学的な視点を重視したものであるといえる。

プログラムは表 1 に示すように 14 セッションから構成されている。Friendship Program の形式を踏襲し、保護者と子どもが同時に別々のグループで学ぶ形式をとっている。保護者が子どもたちと同様の内容を学ぶことで、プログラム参加中および終了後にもソーシャルコーチとして、子どもたちの身近なところでサポートできるようになっている。

PEERS の有効性

米国を中心にプログラムの効果が検証されており、ソーシャルスキルの知識の増加、友だちと遊ぶ回数の増加、社会的応答性の改善など対人関係が改善されたことが報告されている (Laugeson, E.A. et al. 2009, 2012)。開発者である Laugeson 博士も強調しているようにソーシャルスキルを考える際には生態学的妥当性 (ecological validity) が必須とされており、オリジナル版も、適宜、追加・修正が行われている。日本で実施するにあたっては、日本における有効性の検討が必要である。現時点で報告されている論文は、ウェイリングリストを作り、介入群と介入遅延群とを比較した Yamada ら (2020) によるものだけである。それによると、遊びの質や社会性・対人応答性が改善し、社会的なソーシャルスキルに関する知識が向上するといった効果が認められ、3 ヶ月後にもその効果は持続していた。しかし、効果を検証するには、北米を中心に行われているようなランダム化比較試験の必要性、評価者をブラインドにする工夫など今後の課題もある。また、Yamada らの対象は小学校高学年から中学生であり、高校生の年代を含めるなど対象年令を広げて検討することも必要となるだろう。

また、Chang ら (2013) によると、保護者からみてある程度ソーシャルスキルがあるものの子ども自身の評価で社会性が低い子どもで最も大きい改善が認められるという報告がある。どのような対象にどのような効果があるのかについても検討したい点である。

大正大学カウンセリング研究所における PEERS オンライン版の実践

我々は 2020 年に中高生を対象として効果の検討を行うために計画したが、折しもコロナ禍となり対面での実施は困難と判断、急遽、オンラインでの実施に切り替えた。2020 年 9 月以降、PEERS オンライン版を実施しており、2022 年

8月時点で第1期～第3期の3グループが終了、9月より第4期グループが始まるところである。

対象者を募る際に痛感したのは、日本の中高生は学校行事、課外活動、塾などの習い事もあり、忙しいということであった。本来、対面形式として開発されてきたプログラムであるが、参加のしやすさからオンラインが現実的であると判断し、対面が可能になってからもオンラインでの実施を継続している。米国ではコロナの蔓延に伴い、早々にオンライン版（PEERS for adolescents telehealth）の実施が開始され、対面での実施とほぼ同様に、ソーシャルスキルの知識、社会的応答性の改善、仲間との関わり合いの改善が認められている（Estabillo et al., 2022）。我々は、試行錯誤を重ねつつ、ようやくオンラインでの実施のコツも掴めてきたところである。今後のオンライン版の普及も視野に入れ、本稿ではPEERS オンライン版の実施と課題について述べることを目的とする。

1. 実施日時

1回のセッションは90分間、全14セッションを、第1期は隔週土曜日の15時～16時半、第2期は隔週木曜日17時10分～18時40分、第3期は毎週木曜日17時10分～18時40分で実施した。開始前に30分間の事前ミーティング、終了後に1時間の事後ミーティングを行った。

2. 実施形式

保護者と子どものグループを同時並行で実施した。参加者は6名前後、それにリーダー、ソーシャルコーチなどのスタッフが加わった。

リーダーは事前に研修を受けてPEERS 実践資格を取得した3名が行った。スタッフの構成は、保護者グループはリーダーが1名とアシスタントとして大学院生が1名、子どもグループはリーダー2名、ソーシャルコーチとして大学院生が数名である。

ZoomのIDを保護者グループ、子どもグループそれぞれで作成し、参加者にはそれぞれのデバイスで入室してもらう形をとった。グループ開始10分前にはミーティングを開き、参加者を迎える準備を整えた。

3. 対象者

PEERSの対象となるのは、ASDなど社会的な場面での課題をかかえている中高生の子どものとその保護者とした。スキルを学ぶのに言葉でのやりとりが多くなるため、知的な遅れがないことが求められる。さらに最も重要なことは、子ども自身が友だちを作りたいと思っていることが挙げられる。PEERSでは参加者の主体的な取り組みが求められる。インテーク面接で、子ども本人と保護者それぞれに対しプログラムの内容を説明し、本人に参加の意思があることを確認する。友だち作りという苦手なことにチャレンジすることは簡単なことではないため、子ども自身に参加の動機があり、友達を作ることの意義が明確にわかっていることが重要な参加条件である。

4. プログラムの特徴

各セッションの流れは図1の通りである。

保護者グループ



子どもグループ

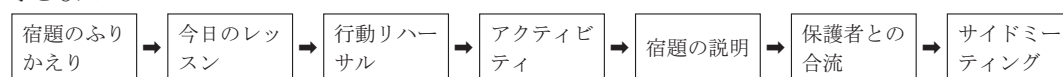


図1 各セッションの流れ

4-1. 保護者グループ

保護者グループは3分の2の時間を宿題のふりかえりに使っている（図1）。友だち関係に困難をかかえる子どもたちが宿題に取り組むことは容易ではない。それをサポートする保護者の存在は大きい。保護者もうまくいかず悩み、不全感を抱えやすい。保護者グループでは、ふりかえりの時間を使って、小さくてもうまくいったことを認め、うまくいかなかったことについては全員で検討し合うなど、保護者同士が支え合えるような場を作るようにした。

4-2. 子どもグループ

図1に示した通りの枠組みで進んでいくことで、子どもたちには次に何が起こるのか展開が予想でき、安心して参加できる形になっている。

宿題の報告：初めに宿題の報告をする。実際に取り組んでうまく行った例を共有したり、うまくいかなかったときにはその解決を図ることで、スキルの獲得を深める重要な部分である。ポジティブな注目を活用し、少しでも宿題に取り組んできたことを認める。宿題をやれなかったことには注目しないが、次にやれそうなことは何かを尋ねることで次への取り組みを応援する。およそ3分の1の時間をここに当てる。

今日のレッスン：レッスンは、ソクラテス的問答法やロールプレイなどを通して進める。ソーシャルスキルを学ぶ際に、単にノウハウだけではなく、なぜそれが良いのか？良くないのか？ソクラテス的問答法を使う（たとえば、「会話に入る」のステップの中に、「少し近づいて様子をみる」というステップがあるが、そこで、「なぜ会話に入る前に近づきすぎない方がよいのでしょうか？」と質問する）。一方的に講義から学ぶよりも、ソクラテス的問答法でリーダーとやり取りしながら学ぶことで、子どもたちにとって納得のいく学習となり、知識を自分のものとして取り入れていく。ロールプレイも同様で、なぜ良かったのか、悪かったのかを考えさせることで学びを深めていくことができる。およそ3分の1の時間をここに当てる。

行動リハーサル：学んだスキルを日常生活に取り入れるためにはセッションの中で練習することが役立つ。ここではスキルの汎化を目指してグループ内で練習をする。その際に、リーダーやコーチがよかった点をフィードバックし、つまづいたときにはポイントを明示しながら失敗なく取り組みができるようにサポートする。

アクティビティ：プログラムへの参加を継続するためには、面白いと子どもたちに思ってもらえることが重要である。そのため、アクティビティは楽しいものであることが大事だが、それだけではなく、学んだスキルを練習する機会にもなっている。

保護者との合流タイム：最後の10分程度は、保護者と子どもが合流する時間である。子どもグループのリーダーが「パスワード」を使って、セッションで学んだことを復習できるようにサポートする。パスワードとは、キーワードのようなもので、それを聞くことで重要なポイントが思い出せるものである（例えば、双方向会話のセッションでのパスワード、“情報交換”など）。宿題を実施するためにどのように取り組めば良いかについても、必要に応じてここでシェアする。

4-3. サイドミーティング：

これは、セッションの終了直接に参加家族と個別に短時間、話をする時間である。筆者がUCLAでPEERSに参加した際に、このサイドミーティングが印象に残った。保護者からの質問だったり、子どもからの相談だったり、短時間ではあったが、個別に相談できるサイドミーティングは参加者の学びのサポートになっていた。オンライン版では、子どもグループのみで、子どもとソーシャルコーチのサイドミーティングを実施した。

5. オンライン版での工夫と課題

オンラインで実施するのに試行錯誤を繰り返

してきた。次に、オンライン版実施の上での工夫と課題について述べる。

5-1. ロールプレイ、行動リハーサル、アクティビティの工夫

PEERS は図 1 にあるように「宿題の報告→今日のテーマ（含む、ロールプレイ）→行動リハーサル→アクティビティ→保護者との合流タイム」という枠組みで進む。その中でも、工夫が必要だったのは、下線部分、ロールプレイ、行動リハーサル、アクティビティであった。

ロールプレイは社会的行動場面（たとえば、「会話に入る」というシーンなど）を取り上げ、スタッフ A（スキルを使う側）がスタッフ B（シーンによって 1 人または 2～3 人の友達側）を相手に、良い例と悪い例を寸劇のスタイルでその場で演じ、その後、子どもたちに 3 つの質問をするというものである。3 つの質問は、「1. この会話は B にとってどうだったでしょう?」「2. B は A のことをどう思っているのでしょうか?」「3. B は A とまた話したいと思うのでしょうか?」である。この 3 つの質問は定番であり、繰り返し、問いかけることで参加している子どもたちに他者視点をもつことを教えている。オンライン版ではその場で演じることができないため、事前に動画を作成し、それを見てもらう形をとった。このロールプレイ動画の視聴は子どもたちには楽しいようで、毎回、悪い例の動画をクスクス笑いながらみており、先の 3 つの質問にも当たり前! というように答えていた。その後に良い例の動画を見て、今日のレッスンで学んだことを視覚的にも学び、また何が良かったか悪かったかを言語化することでしっかりと学べる仕組みになっている。動画をわかりやすく撮影するのに苦慮したが、発言の様子から、子どもたちは動画からもポイントを学べることがわかった。

行動リハーサルでは、学んだスキルを子どもたち同士で実際に練習する。Zoom のブレイクアウト機能を利用して、ソーシャルコーチを含む小グループに分けての実施としたが、画面でのやりとりでは発言のタイミングを取ることが

やや難しかった。また、途中でステップを忘れて無言になってしまったり、飛ばしてしまったりしたときに、対面の場合はホワイトボードに書いておいたポイントを指差したりさりげなくヒントを与えたりすることができるのだが、それができないため苦慮した。が、途中からソーシャルコーチが A 4 サイズの紙にポイントを書いたものや小さいホワイトボードを活用して、画面に写してサポートするということも取り入れたりした。さらに、黒衣性を出すためにソーシャルコーチは画面を OFF にして参加するようにした。子どもたちが失敗感を持つことなく自発的に行動リハーサルで学べるような工夫を取り入れた。

アクティビティはこのプログラムに参加する子どもたちがとても楽しみにしている活動である。筆者が研修で滞在していたときに参加した UCLA での PEERS では、「一緒に遊ぶ」や「スポーツマンシップ」を学んだ回では各自が自宅から室内で遊べるゲームを持ってきて、それを小グループに分かれて遊ぶ形をとっていた。短時間とはいえ、子どもたちはとても楽しそうであった。オンラインではそれができないため、オンラインゲームも検索してみたが短時間でできるものが見つけれなかった。そこでカードゲームを中心に市販のものをいくつか購入し、オンライン上でできる形にアレンジして行った。対面と違ってオンラインの場合は、ゲームの特徴がそのまま参加のしやすさに影響する。視覚的な刺激が得意な子どももいれば、言語的なものが得意な子どもなど、いろいろなタイプの子どもがいるため、バランスよく組み合わせるように心掛けた。また、勝つことが良いのではなく、スポーツマンシップの練習であることを伝えてから始めるようにした。プログラム終了後のアンケートでは、アクティビティが楽しかったという感想は多く、何らかの形でアクティビティを入れていきたいと考えるが、短時間でも参加者が楽しめる活動にするためには対面での実施に比べてオンライン版ではスタッフ側の事前準備が必要となる。

5-2. サイドミーティングの活用の工夫

サイドミーティングは対面では終了直後に、自然発生的に部屋のあちこちで行われていた。オンライン版では保護者の場合は、質問がある場合に保護者グループ内で出してもらい形にした。子どもグループではグループ内で質問をする時間は取るものの、そこで挙手して質問するというのではサイドミーティングの持ち味である自然発生的な雰囲気が出しにくかった。そこで、保護者と合流し終わりの挨拶をしたのちに、子どものみ残ってもらい、ソーシャルコーチと1対1のブレイクアウトルームを作成してサイドミーティングの時間を作った。子どもたちには今日のセッションについての感想や質問などコーチと話す時間と伝えた。コーチには質問は聞くだけで良く、次回、リーダーから回答すると伝えてもらうようにした。また、子どもにたちには質問をしてくれたことにポジティブなフィードバックをしたり、セッション中のよかった点をフィードバックするなど、よかったことを明確に言葉で伝え返すようにした。短時間であっても、子どもたちがその場で疑問に思ったことや感じたことをアウトプットできる場として機能した。

5-3. Zoom の使い方とトラブル対応について

コロナでオンラインを使う場が増えて子どもたちも慣れてきてはいたが、初めて Zoom を使う参加者もいる。そこで初回は、挙手機能、チャット機能、カメラの ON/OFF、マイクの ON/OFF の使い方について実際に練習する時間を作った。セッション中は、発言する際にのみマイクを ON にし、基本はマイクは OFF、カメラは ON での参加をルールとした。

ネットワークのトラブルでカメラが繋がらない、音声聞こえないなどの問題への対応がオンライン版のスムーズな実施のためには欠かせない。リーダーはセッション全体の進行を進める役割であるので、別に、トラブル対応のスタッフを決めておき、何かあったときは、チャット機能でそのスタッフに連絡をしてもら

うようにした。また、Zoom が使えない場合はチャットもできなくなるため、別途、連絡用のメールアドレスを作り、トラブル対応のスタッフが対応するようにした。

6. まとめ及び今後の課題

本稿では、PEERS の概要および大正大学での PEERS オンライン版の実践について報告することを目的として述べてきた。最後に今後の課題についてまとめる。

6-1. PEERS オンライン版の効果の検討

2022年8月時点で、第1期～第3期のグループが終了し、計16家族が参加した。9月より第4期グループが始まる予定である。先行研究を参考に、測度として、子どもには情緒と行動の問題（Youth Self-Report）、ソーシャルスキルに関する知識の質問紙（TASSK）を、保護者には情緒と行動の問題（CBCL/4-18）、対人応答性尺度（SRS-2）、Vineland-II 適応行動尺度を実施している。第1期のみのデータからではあるが、子ども自身の不安や抑うつ感が改善すること、友だち作りに関する知識が増えたことが示唆された。また、保護者の回答から、子どもの適応行動、特に社会性領域（対人関係、コーピング）に改善が認められた（井濶，2021）。ASD の特性は変わらないものの、適応行動が増え、内向的な問題が改善するといえよう。さらにデータを蓄積し、プログラム参加前後での変化、半年後、1年後の長期効果も検討する予定である。

また、先に述べた Chang ら（2013）の報告を参考に、参加者の社会性の評価を組み合わせでどのような対象者にどのような効果があるのかを短期及び長期的にみていくことも、対象者の参加組み入れ基準を考慮する上で重要な課題と思われる。

6-2. 保護者の変化と学びのプロセス

PEERS の効果検証は子どもの変化を中心に報告されているが、プログラムの特性上、その

子どもの変化を支えているのは保護者のサポートである。しかし、保護者側の学びや変容のプロセスについて検討された報告はない。

ASD など発達障害をもつ子どもの養育では、幼いころから対人関係で問題を抱えているわが子をサポートし続けてきた結果、保護者の側に子どもへの手厚いサポートが習慣化していることがある。思春期に入り、子ども自身の主体性が増すと、親子間での衝突が増えやすくなるのも、これまでの親子関係を考えると当然のこととも思われる。一般的にも、思春期に入った子どもとの関わりは、子ども自身の自発性と主体性をより尊重した関わりへとシフトしていくことが求められる。

PEERS は親子の関わりの移行をしていく上でも有益な内容となっている。例えば、PEERS の宿題で「グループ内電話」というものがある。グループ内で電話をかける側と受ける側を決め、電話で会話を練習するものである。初めは緊張して相手に電話をかけ、やり取りもぎこちなかったのが、回を重ねるごとに人と話をしながら共通点が見つかる楽しさや喜びを子どもが実感し、双方向会話のスキルも上達していく我が子の様子を目の当たりにして、子どもの成長に気づき、少しずつ現実的で適切な親子間の距離を図っていくことを可能にする側面があると考えられる。

毎回のセッションで宿題への取り組みの報告をしてもらうが、一緒に宿題に取り組むからこそ、以前の子どもの姿との違いにも気づき、保護者が子どもの成長を実感する機会が多いことが窺われる。PEERS 最終回では、保護者がソーシャルコーチとして、引き続き子どもを支援していく視点について検討する内容となっている。例えば新しい友達と出会う場に、子どもが参加できる機会を設けるための経済的・物理的に協力するなど、保護者の協力が引き続き必要な部分と、子どもの主体性に任せる部分との整理や、声かけの工夫などを具体的に学ぶ内容となっている。このような取り組みを通し、親子の良好な関係維持にも寄与していると思われ

る。

これらのプロセスについて丁寧な検討をすることは、保護者グループの在り方をより有効なものにしていくのに役立つであろう。

6-3. オンライン版マニュアル作成の作成

我が国で中高生を対象に PEERS を実施するならば、対面が可能となったとしても、オンライン版のニーズは残ると考えられる。PEERS は「友だちを作りたい」というニーズにある子どもたちを対象としていること、Chang ら (2013) も指摘しているようにある程度のソーシャルスキルは持っているが仲間と関わるのがうまくいっていないと感じている子どもたちを対象にしているため、全くソーシャルな場とつながっていない子どもの参加は少ない。大正大学は東京都内にあるが、これまでの参加者を見ると、神奈川県、千葉県などからの参加者も多く、通ってくるとしたら片道90分以上かかる距離である。学校や課外活動、塾などで忙しい中高生にとって、対面であると参加することのハードルが高くなり、オンラインだから可能という参加者がほとんどである。現時点では、参加の意思確認をしっかりとしたいため、事前面談は可能な限り対面で実施しているが、こちらもオンラインで可能となれば、日本全国どこにいても参加できるというアクセスのしやすさが生まれる。

それらのニーズを考慮すると、今回、大正大学で試行錯誤する中で生まれたオンラインでの実施の工夫をマニュアル化することも課題としてあげられる。随時、ブラッシュアップしていくことでよりスムーズな運営につながることが期待できる。

おわりに

筆者は何度か UCLA を訪問し、Frankel の Friendship Program, Laugeson の PEERS にオブザーバーとして参加する機会を得たが、スタッフは皆、一貫して、子どもたちに対して

温かく、親身になって向き合っており、その姿勢に感銘を受けた。うまくできずに悩んでいた、失敗したりしても、常にポジティブに応答していた。また、知り合いもおらず一人で参加していた日本人の筆者にもスタッフが社交的にふるまってくれたことが心に残っている。彼らの姿勢は参加する親子にとって、良きモデルになっていたのではないかという感想を持っている（少なくとも筆者には、おお、これが社会的な振る舞いか！と実感する瞬間が何度かあった）。

PEERS はマニュアル化されたわかりやすいプログラムとなっているが、子どもたちが友だち作りのスキルを獲得するのを支援する温かい姿勢を忘れずにいたいと思う。余談ではあるが、大学院生は PEERS にソーシャルコーチとして参加すると社会的なスキルがアップしていることを毎回感じる。教えることは学ぶことなのであろう。

参考文献

- Bauminger N, Kasari C (2000): Loneliness and friendship in high functioning children with autism. *Child Development* 71: 447-456
- Buhrmester D (1990): Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development* 61: 1101-1111.
- Chang, Y. C., Laugeson, E. A., Gantman, A., Ellingsen, R., Frankel, F., & Dillon, A. R. (2014). Predicting treatment success in social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA Program for the Education and Enrichment of Relational Skills. *Autism*, 18(4), 467-470.
- Estabillo JA, Moody CT, Poulhazan SJ, Adery LH, Denluck EM, Laugeson EA. Efficacy of PEERS® for Adolescents via Telehealth Delivery. *J Autism Dev Disord*. 2022 May 27:1-11.
- Frankel, F., Myatt, R., Cantwell, D. P., & Feinberg, D. T. (1997). Parent-assisted transfer of children's social skills training: Effects on children with and without attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1056-1064.
- Frankel, F., Myatt, R., Sugar, C., Whitham, C., Gorospe, C. M., & Laugeson, E. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted children's friendship training with children having autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(7), 827-842.
- Frankel, F., & Whitham, C. (2011). Parent-assisted group treatment for friendship problems of children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, 1380, 240-245.
- 井瀬ら(2021)自閉スペクトラム症をもつ中高生を対象とした友だち作りのプログラム PEERS ～オンライン版の試み～ 第62回日本児童青年精神医学会
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(4),

596-606.

Laugeson EA, Frankel F (2010): Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders. Routledge, New York. (ローガソン EA, フランケル F(著), 山田智子, 大井 学, 三浦優生(訳) (2018): 友だち作りの SST ―自閉スペクトラム症と社会性に課題のある思春期のための PEERS トレーナーマニュアル, 金剛出版, 東京.)

Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., & Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 1025-1036.

Laugeson EA (2013) The : Science of Making Friends: Helping Socially Challenged Teens and Young Adults. Jossey-Bass.(ローガソン EA(著), 辻井正次, 山田智子(訳) (2017): 友だち作りの科学―社会性に課題のある思春期・青年期のための SST ガイドブック, 金剛出版, 東京.)

Yamada T, Miura Y, et al (2020): Examining the treatment efficacy of PEERS in Japan: Improving social skills among adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50: 976-997.