

発達障害児に対する指導法に関する検討 ーソーシャルスキル・トレーニンググループの対人交流場面からー

小野 治子^{1), 2)}

近年、小・中学校等の教育現場においては、ユニバーサルデザインの考え方をとり入れた授業づくりや生活環境に関する指導方法の工夫がされている。しかし、発達障害児を含む複数の児童を対象とした集団における具体的な指導法についての検証はまだ少ない。今回、筆者が指導しているソーシャルスキル・トレーニンググループにおける活動の中で、『街づくり』の課題を行い、活動時における参加児童の行動観察から、効果的な指導法について検討した。発達障害児に対しては、一つ一つの課題を段階付けしながら指導を重ねるボトムアップ型の指導よりも、最初に課題の全容や到達すべき目標の全体像をイメージできるような課題の提示や指導法が重要であることが示唆された。

キーワード：発達障害児 指導法 ソーシャルスキル・トレーニング

1. はじめに

近年、小・中学校等の教育現場においてもインクルーシブ教育システムの概念が浸透してきており、ユニバーサルデザインの考え方を取り入れた授業の工夫および指導方法の工夫がされてきている。発達障害児はコミュニケーションなど社会性のスキルが課題となることがある。コミュニケーションとは、受け手と送り手による双相方向の疎通性が必要である。

個別支援として、個々に応じた指導の在り方などについては、多くの報告がある。しかし、複数の児童を対象とした授業におけるユニバーサルデザインの有用性に関して数値的データに基づく実証的研究はまだなされていなく(柳橋・佐藤、2014)、発達障害等のある児童がいる集団において、どのような指導法が適しているかの報告は少ない。

筆者が所属する大学内組織である特別支援教育研究室では、発達障害児の支援としてソーシャルスキル・トレーニング(Social Skill Training: 以下SST)を小集団グループにて指導している。筆者は、小学生グループを担当している。活動の中で見られた指導法の違いによる児童の行動から、指導のあり方について検討したので以下に報告する。

1) 東北福祉大学健康科学部リハビリテーション学科作業療法学専攻

2) 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究室

2. SSTグループの概要

小学生グループに対してのSSTの指導は、年間15回(平均月2回)のプログラムで実施している。参加児童は、ほぼ固定している。筆者のグループには5名の児童が登録しており、欠席は少なく常時5名が出席している。リーダーは主に筆者が担当し、学生がボランティアスタッフとして3名程度活動に参加してリーダーの補助や参加児童の活動の支援を行っている。

プログラムは1時間のセッションで、1) はじまりの会、2) ウォーミングアップ(勉強タイム)、3) 1～2つのグループ活動、4) 終わりの会(振り返り)といった構成で行われる。1) はじまりの会では、日直の児童が出席をとり、活動の予定を発表する。2) ウォーミングアップでは、簡単な言葉遊びや「友達を誘うときどうする？」など、ある特定の場面を想定した知識の整理やロールプレイを行い、対人交流技能の学習をしている。3)の活動では、工作やゲームを行い、2)で学習した内容を実践している。

3. 目的

本研究の目的は、SSTグループにおける活動場面で観察される発達障害児の行動を分析することで、支援および指導の方法を検討することである。

活動において『街づくり』を2回実施した。模造紙にそれぞれの思い描く街について意見を交換し合いながら、協力して一つの街を作っていくことをねらいとしている。『街づくり』の目的は、「①自分の意見を伝える、②相手の意見を受け入れる、③仲間と協力して一つの課題を作り上げる」ことである。そこで見られる参加児童の行動を比較分析することで、指導法の在り方について検討することを目的とする。

4. 対象および方法

1) 対象

今回分析した活動は、年間15回のプログラムのうち、第8回目と第9回目の活動にあたる。東北福祉大学特別支援教育研究室「ひかりの塾」SSTグループに参加している児童5名を分析の対象とした。グループの構成学年は小学2年生1名、小学3年生3名、小学4年生1名であった。通常の学級在籍4名、特別支援学級在籍1名である(表1)。性別はすべて男児である。医学的診断を受けている児童は2名(ASD+軽度知的障害、ADHD)であり、他2名はADHD傾向があり継続的な医療機関受診しているが、確定診断は受けていない。1名についても医療機関受診経験はあるものの、確定診断は受けていない。尚、個人の特定を回避するため、各児童と診断の有無の記載はしないこととした(表1)。

2) 方法

第8回目の活動（以下Aプログラム）と第9回の活動（以下Bプログラム）の2回の活動の『街づくり』という活動場面で見られた行動観察を、ビデオや記録から分析した。

どちらのプログラムにおいても、ウォーミンアップの中で、「話し合い」の方法や「意見が分かれた時の社会的態度について」などの学習を行った。また、『街づくり』活動の目標を確認・共有した。

Aプログラムでは、最初に個別で街をイメージする課題を各自プリント上を書いた後、2つのグループに分かれ、グループ内で発表した後に話し合いをし、その後、模造紙に街を描いていくよう指導した。一方Bプログラムでは、2つのグループに分かれ、あらかじめ大きな道路のみが描かれた模造紙を提示し、それを見ながら、個別で各自が作りたい建物などを作成するように指示した。描くのが苦手な場合は、イラストを切り取れるよう素材（学校、スーパー、病院など）を準備した。グループで話し合いをしながら建物などを描いていくよう指示した（表2）。

表1 対象児童概要

| | 学年 | 性別 | 在籍学級種 |
|----|----|----|--------|
| A児 | 小2 | 男児 | 通常の学級 |
| B児 | 小3 | 男児 | 通常の学級 |
| C児 | 小3 | 男児 | 通常の学級 |
| D児 | 小3 | 男児 | 特別支援学級 |
| E児 | 小4 | 男児 | 通常の学級 |

表2 指導法の提示

| Aプログラム（ボトムアップでの指導） | Bプログラム（トップダウンでの指導） |
|---|--|
| <p>①個別課題（図1）</p> <p>↓ 「街づくり」をテーマに必要なものなどを考える</p> <p>②グループ内で発表</p> <p>↓ 自分が書いた課題の内容を互いに口頭で発表する</p> <p>③グループ内で話し合う</p> <p>↓ それぞれどんな街にするか、住んでいる人、建物など何があるか便利かなどをテーマに話し合う。</p> <p>④模造紙上での作業</p> <p>白紙の模造紙に描いてみる</p> | <p>①道路のみを描いた模造紙を提示</p> <p>↓ 児童の目の前に道路のみを描いた模造紙を提示</p> <p>②モデルを視覚的にみせる</p> <p>↓ 学校および木などのパーツを実際に模造紙にはる場面を見せる</p> <p>③グループ内で相談しながら作業</p> <p>作りたいものを作成またはイラスト集から切り取るなどを各自が行い、貼る際には相談するよう指示を出す</p> |

| |
|---|
| <p>町を作ろう 名前 _____</p> <p>ある無人島をかいはずします。</p> <p>どんなまちにするか？</p> <p>まちでくらすためにどんなものがひつようか？書えてみよう。</p> <p>スーパー、交通・・・など</p> <p>どんな所にしたいかは、自由でいいです。</p> <p>どんな所にする？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>どんなものがひつよう？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> |
|---|

図1 『街づくり』個別課題

5. 倫理的配慮

報告に当たっては、保護者に紙面にて研究発表についての同意を得ている。また、プライバシーが特定されないよう、倫理的配慮を行った。また、SSTの活動内容や画像データ、記録は常に施錠された保管庫で保管し、個人情報保護についても十分配慮した。

6. 結果

1) Aプログラムにおける児童の様子(表3)

最初の個別課題では、枠組みを示したプリントを基に、各々が自分のイメージで想起した。中には街に必要なものがイメージできない児童もおり、時間を要す児童もいた。その後2つのグループに分かれて、一人ずつ、発表をした。自分の発表はするものの、他児の発表にはやや無関心さがうかがえた。発表後、パーツ作りおよび模造紙に描く事の指示に対して話し合いを行わせた。白紙の模造紙を前に、まず、それぞれが作りたい街の建物などについて話し合うが意見がかみ合わず、一方的に主張する児童、まだ自分の個別課題に悩んでいる児童が見られた。そこで、スタッフが間に入り話し合いを補助し、発表する児童の意見をわかりやすく他児に伝えるなど支援するものの、意見交換する際に、「自分の伝えたいイメージが伝わらない」、相手の提案を「イメージできない」といった発言が目立ち、時間内には模造紙に描く作業までは到達できない状況であった。

2) Bプログラムにおける児童の様子(表3、図2)

個別課題では、2回目ということもあり、自分の街のイメージが出来ている児童は自由に描く姿が見られた。思いつかない、絵を描くことが苦手な児童は提供されたイラストを切り取ってもよいという環境を準備したことにより拒否はなく取り組めた。中には学生スタッフに描いてもらう交渉をする姿も見られた。

最初に道路が描かれている模造紙を目の前に置いたためか、自分の描きやすい位置から描き始める児童が多く、比較的スムーズに開始された。作業をしながら、他児の様子を見て、質問したり、「じゃあ自分も」と模倣したりする場面が見られた。自分の描く陣地を確保しながら描いている様子が見られた。一方、相手の描いている部分に侵入する児童もあったが、発想の楽しさを共有していることで、侵入された児童も受け入れ、工夫し合いながら描く姿が見られるようになった。2グループとも、個別の作業から開始するも、途中からお互いの作業に侵入しつつ、楽しさを共感し、協力して更に発展したものを描くようになっていった。

表3 活動中の児童の概略

| | Aプログラム | Bプログラム |
|----|--|---|
| A児 | 自分の発表はしたものの、自分の発案した「イメージ」を他児に受け入れてもらえないストレスを徐々に貯めていった。B児に「じゃあ別々にしようよ」と提案された後、言葉を発しなくなり、ため息が多く、作業が止まる場面が増加した。 | E児から「どれを使う?」と声かけられ、「コンビニは必要だね」と即答しながら、コンビニエンスの絵を切り取り始める。中盤から、E児が設置したラーメン屋をみて、「僕も行列のできるラーメン屋をつくる」「僕の方は多くの行列になるよ」と行列の間をB児と競争しながら書き入れていく。お互いに、笑いあったりしながら街を発展させる場面が多くみられた。 |
| | 解釈：他児からの否定的発言により作業遂行が困難 | 解釈：他児の作業に能動的にかかわり、競争心から協働作業へ変化 |
| B児 | グループの中でも、中心的な発言が多い。「みんなどんな街にしたい?俺はさ、四つの島がいいよ。そして・・・」と次々に自分の意見を間髪入れずに提案する。なかなか相手の意見を受け入れられず、自分は提案をそのまま主張する。後半は、「じゃあ、それぞれの街にしない?」と発言する。 | 最初は「それぞれの街にじゃダメなの?」とスタッフに提案するが、「今日のテーマは協力だよ」と言われると「わかったよ。」と納得する。しかし、C児がとりかかった姿に促され、「僕この辺にホテルつくろうかな」とC児にいろいろ提案する。「いいね」とC児に肯定され、うれしそうな表情をみせる。 |
| | 解釈：リーダー的にまとめようとするが、やや一方的かつ自己中心的進行 | 解釈：自分のイメージを押し通すが、スタッフに目的を指示され、協調的態度に変化 |
| C児 | 個別課題はとりくんだものの、グループ課題になった途端、離席行動が多くなり、作業は全く参加しない。「街づくりやりたいけど、今日はやらない。僕は、学校では小学生をしているけど、ここでは自由したいからやらない」と発言し、他児への妨害はしないが、常にやらない事への説明を繰り返している。学生スタッフにうながされるが最後まで、活動には参加しなかった。 | 最初から「よし、今日は超、超、超高層ビルをつくってやる」と参加が見られる。「直接書いてもいいの?」とスタッフに工程を確認する姿も見られた。自分の提案はやや独り言のような発言が多かったが、B児の提案には「それいいね」など応答する場面が見られた。徐々に、B児から、「ここ通行止めしようよ」「そうだね。じゃあ、こっちは一方通行にしよう」「ここは危険ゾーンにする」などB児とアイデアを出し合う姿がみられた。 |
| | 解釈：初めての作業にやや抵抗感あり。やりたいがイメージが持てず参加なし | 解釈：道路が描かれた模造紙をみることで、自分のイメージがついたことで参加できた |

| | Aプログラム | Bプログラム |
|----|--|--|
| D児 | マイペースで自分のイメージするパーツを描いている。学生スタッフにどんなものなの?と問いかけられると「これはね。・・・」と説明するが、イメージを決めるのに時間を要し、他児の様子には関心を示さず継続している。 | 模造紙の一部に、自分のイメージするものを書き入れ始める。A児やE児に否定されることはなく、自分のペースで作業を進めている。内容については、他児との交流はみられないが、マジックなどの貸し借りの際には、「終わったら貸してね」「ちょっと待ってね」など交流が見られる。 |
| | 解釈：他児にはあまり関心を向けない。 | 解釈：自分のペースで作業するが、他児にも声をかけるなど自ら関わる姿が見られ、話しかける場面が目立つ |
| E児 | 意欲は高いが、やや言語的な語彙が不足しており、うまく表現ができていない。途中から、「次はゲームだよ。今日できる時間あるの?」「もうゲームしようよ」と活動の切り替えのリクエストが増えた。 | A児に積極的に提案をする。「ぼくはいつも〇〇にくよ」など、作業をしながら、A児と会話が多くなる。A児とラーメン店の行列の多さを競いながら、談笑したりする姿が見られた。 |
| | 解釈：思い描くことに時間を要す。 イメージが困難であり、考えている間に注意の転導が見られる | 他児の作業がモデルとなり思考時間の短縮が見られ、作業遂行が保障されている。 |

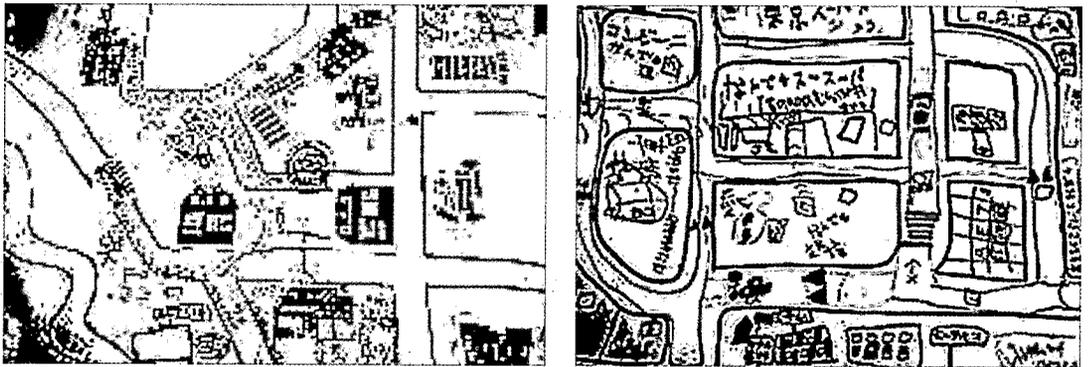


図2 『街づくり』の作品

6. 考察

今回、『街づくり』をテーマにグループ課題を課した。『街づくり』の意図は、「話し合う・協力する」ことをテーマに、①自分の意見を伝える、②相手の意見を受け入れる、③仲間と協力して一つの課題を作り上げることを事前に児童と目標を確認・共有してからプログラムを実施した。

1) 参加児童の反応

Aプログラムでは、個別課題の想起はできており、知識としては、話し合うことの手順など対人交流に関する理解はできている。しかし、自分の想起したイメージを共有する場面になり、離席やため息といった行動が見られ、相互交流が途絶えた。

これらを2つの視点で考察する。1つ目は、児童のコミュニケーションスキルの未熟さである。内的な自分のイメージを他者に伝えることの苦しさ、また、相手が提示する提案

を言語のみに基づいてイメージし、その提案に対して自分の意見を集約するといった相互理解、相互交渉の未熟さがあつたと考えられる。ADHD児の研究では、社会的スキルに関する知識（何が当該の社会的場面で求められる反応・行動なのかについての知識）は持っているが、それを社会的スキルの実行（求められる反応・行動を実施すること）に移すことが難しいと言われている（Brocki, K.C., Nyberg, L., Thorell, L.B., & Bohlin, G., 2007）。事前のウォーミングアップにおける「話し合いのルールの確認」、「意見が違う場合の対応」などの学習場面では、ほぼ全員が模範的な回答をしている。長峰（1999）は、対人交渉方略の研究においては健常児・者の方が自分と相手との視点を調整するような方略を選択していることに対して、状況が理解しにくい場面では、高機能自閉症児・者は健常児・者よりも未熟な方略を選択し、思春期以降も互恵的な方略をとることができないと指摘している。ここで言う互恵的な方略とは、「相手の意見と自分の意見をふまえ、話あいによって解決しようとする」対人交渉方略を示す。

今回、Aプログラムにおいても、表3のB児に見られたような、自分の思いを伝えすぎてしまうなど互恵的な方略の未熟さに加え、伝えたい気持ちが優先してしまい、相手が述べる内容を理解することに集中するも、イメージを持つことが困難であり、本来の話し合い一つの方向に意見を交換するまでには至らなかったためと考えられる。

一方、Bプログラムでは、最初に模造紙に描かれた道路という枠組みが提示された事で、個々のレベルにあった作業を自分で判断しやすく、また、『街づくり』のイメージがより具体的に描くことにつながりスムーズに作業が開始できたのだと考えられる。また、協働して作業を進める中で、新たな発想が産出され、グループ内で共有し発展につながり、相互交流が高まったのだと考えられる。

A児とE児のやり取りの中で、人気のラーメン店を競い合う姿が見られた。「競い合う」という能動的行為が産まれたが、お互いのエリアを侵害する姿は見られず、お互いの能動性に楽しさを感じており、また侵害しないという暗黙のルールの中で楽しむ姿が見られた。互恵的な方略をもちながら、遊びを発展させる対人交流が見られた。岩崎（2015）は自分と相手の双方が相互に変化をもたらす原因となりうることが楽しみになると述べている。「競う」遊びでは、自信や挫折を経験するが、他者を受け入れる事を学びながらお互いの信頼関係を構築することに繋がっているのではないかと考えられる。

2) 指導方法について

発達障害児の支援では、TEACCHプログラムなどの視覚的手がかりが有効といわれている。行動にフレームをつける構造化という手法である。今回の2つのプログラムにおいて比較すると、Aプログラムは、課題を一つずつ区切って、個人のイメージの想起後、発

表によるイメージの共有、共同作業といういわばボトムアップ的な指導構造であった。一方、Bプログラムでは、道路が描かれた模造紙を提示し、作業を開始しながら個人のイメージの想起の作業と同時に共同作業を行わせるトップダウン的な指導構造であった。児童の作業への遂行度や夢中さ、笑顔の多さを比較すると、Bプログラムの方が効果的であったと判断できる。その大きな要因は、作業過程の理解よりも、作業過程の全体像のイメージをいかに最初の段階つかめるかであったと考えられる。

また、Aプログラムでは、一つ一つの課題の遂行を促すため、筆者の声掛けが多くなり、児童にとっては自由度の剥奪につながり、「楽しむ」よりも「やらされている」という印象を与えたことは否めない。C児の「ここは学校じゃないから」との発言に象徴されるように、児童にとって、SSTグループは友達と仲良く楽しむ場であると認識されていると考える。今回参加した児童の中には、普段の学校生活の中で友達と楽しく遊ぶ経験が少ない児童が多い。同じメンバーで2年目を迎える中で少しずつ、子ども同士の信頼関係は築きあげられて来ていることを考慮すると、以下に同じ作業や遊びの全体像を把握するということが優先して保障することが重要であったと考える。

3) 研究の限界

今回は、2回とも同じ課題を実施したため、Bプログラムにおいては、より課題のイメージをつかみやすかった可能性も考えられる。また、Bプログラム後にAプログラムを指導する事の検証も必要であったと感じている。

7. まとめ

今回は、『街づくり』の課題の指導の違いから、発達障害児に対する有効な指導法について検討した。言語能力の高い児童においては、対人交渉方略についての知識は十分備えているものの、実践の場において相手に理解してもらえるように伝える方略いわゆる互恵的交渉方略の遂行スキルの未熟さがある事がわかった。また、指導法としては、一つ一つ理解を積み上げるといったボトムアップ的な段階付された指導法よりも、最初に全体像と到達目標のイメージをとらえさせるトップダウン的指導法の方が有効なのではないかと示唆された。また、小集団において目標のイメージが集団内において共有される場合には、求める課題以上の発想力の引き出しや、課題以上の発展につながると考えられる。

謝辞：本研究にご協力いただきましたSSTグループの皆様、ならびに貴重なご助言をいただきました先生方に心より御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 柳橋千佳子・佐藤慎二(2014) 通常学級における授業ユニバーサルデザインの有用性に関する実証的検討. 植草学園短期大学研究紀要, 15, 49-56.
- 2) Brocki,K.C., Nyberg,L., Thorell,L.B., & Bohlin.G. (2007) Early concurrent and Longitudinal symptoms of ADHD and ODD: Relations to different types of inhibitory control and working memory. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48, 1033-1041.
- 3) 長峰伸治(1999) 青年期の対人葛藤場面における交渉過程に関する研究. 教育心理学, 47, 175-186.
- 4) 岩崎清隆(2015) 発達障害と作業療法「基礎編」. 三輪書店.