

# 発達障害児への ソーシャルスキル・トレーニングに関する実践研究 —小集団のメリットを活かしたかかわり—

氏 家 享 子<sup>1), 2)</sup>

発達障害のある男児4名を対象に、問題とされる行動の改善を目的としたソーシャルスキル・トレーニングプログラムではなく、参加児童らが互いにかかわりを持ちながら継続して自発的に参加できることを目的としたプログラムを作成した。その目的のために、プログラムの内容とかかわり方、教材の提示方法に工夫を加えた実践を行った。プログラム実施後の児童の変容について、保護者の視点からソーシャルスキル尺度と記述式アンケートを用いて家庭・学校での場面における評価を行った。その結果、特にセルフコントロールスキルについて改善が見られた児童が多く、質的には家庭や学校で問題とされる行動が改善されていることが示唆された。児童の変容の要因と小集団ならではのかかわりのメリットについて考察した。

キーワード：発達障害 ソーシャルスキル・トレーニング 小集団

## 1. 目的

発達障害児は、障害の特性やその程度が一人ひとり違い、その様相は様々である。ある児童にとっては得意なものが、別の児童にとっては苦手である場合がある。得意不得意は、どの児童にも当然見られるものであるが、とりわけ発達障害児においては、個人内においてその差が大きい。

発達障害児は、特性のアンバランスさから、環境の変化への適応の弱い、強いこだわりがある、周囲からの対応の影響を受けやすい。その結果、他者との会話やコミュニケーションがうまくいかない等、対人面に困難を抱えている場合が少なくない。また、人とかかわることが楽しいという経験や、成功体験等を経験する機会が少ないまま日々を過ごしている場合がある。

発達障害児に対し、社会生活上必要なソーシャルスキルの経験・獲得を促す方法として、

---

1) 東北福祉大学教育学部教育学科

2) 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究室

Social Skills Training(以下、SST)がある。SSTは、「社会生活技能訓練」や、「生活技能訓練」などと呼ばれる精神障害者を対象とした認知行動療法として普及してきた背景があるが、近年においては、発達障害のある児童を好ましい行動へ導くアプローチの方法として様々なところで実践されるようになってきた。SSTの目的は、対象者の認知と行動の改善にあるが、SSTに参加した結果、当事者の自己効力感が強まることが重要である(前田・清水,2002)。発達障害児が活動に取り組む場合、それぞれの児童がもつ特性のアンバランスさに対する適切な配慮があることにより、児童の活動への参加のしやすさには大きな違いが出るのが推測される。参加する児童が適切な環境の整備や配慮のもと、参加しやすい活動内容にすることが、自己効力感を強めることにつながるのではないかと考える。

SSTのプログラムは、ゲームなどの活動を楽しみながらスキルを学習する「活動型」(activity-based)と、指導目標とされているスキルとロールプレイを通して学習する「教授型」(instructional)、特にプログラムを設けずに日常生活の中の指導に基づきスキルを学習する「機会利用型」(incidental)に分類される(上野・岡田,2006)が、本研究では、いわゆる「活動型」を採用している。精神疾患のある患者に適応される大人が取り組むSSTの中心的な実施方法の一つに、いわゆる教授型の方法であるロールプレイがあげられる。しかし、社会的な経験の少ない、特に自身の苦手さを自覚するのが難しい発達障害のある児童にとっては、ロールプレイ等のSSTの形態では、実施そのものや継続して参加する意欲の持続という点で困難が生じる。参加への動機付けを持続させるためにも、参加する子ども自身を楽しんだり、参加する意義を感じている必要がある。

本報告におけるSSTの実践は、行動の改善のみを目的とした、いわば訓練的な内容ではなく、児童が自然にかかわり合う中で、社会的に望ましいソーシャルスキルを経験・獲得できることを目指している。児童が継続してSSTに参加するためには、楽しく、且つ取り組みやすいプログラム内容が必要である。求めるプログラムには、楽しく参加できる活動の中に、メンバー同士のかかわりをいかにもたせるかという視点が重要であると考え。よって、本研究におけるソーシャルスキル・トレーニングの実践プログラムは、まずは発達障害児同士のかかわりが促されるような視点で組み立てを行った。本報告では、SSTプログラムを行った結果を、対人面において困難を抱える発達障害のある児童の家庭、学校での変容について、保護者を対象に行ったソーシャルスキル尺度と記述式アンケートから評価し、児童の変容の要因と、小集団ならではのかかわりのメリットについて考察した。

## II. 方法

### 1) 対象児童

発達障害のある男児4名(9歳～11歳)を対象に、20XY年より約2年間、合計30回SSTを実施した。対象児童のそれぞれの特性の概要について、表1に示した。ASDの診断を受けている児童が2名(A児、C児)、ADHDの診断を受けている児童が1名(B児)、ADHD、ASDの診断を受けている児童が1名(D児)である。A児、B児は、家庭や学校で対人トラブルを多く抱えていた。C児、D児は、対人トラブルはそれほど多くはないが、コミュニケーションの苦手さがあった。

参加児童4名が共通している特性として、相手の気持ちを憶測する事が苦手、言葉の裏の意味がわかりづらい、注意がそれやすい、準備や行動の切り替えに時間がかかることがあげられた。

表1 対象児のプロフィール

医学的診断	申し込み時の保護者の主訴	アセスメント結果
A児 ASD	イライラすると暴言、暴力になってしまうことがある。集団の中でルールを覚えたり、対人関係を築かせたい。	聴覚優位だが、気持ちなどについて、言葉で表現するのに時間を要する。不安が強く、失敗しそうになったりすると参加継続が難しい。
B児 ADHD	見通しがもてないと不安になる。学校では対人トラブルが多い。	知的に高いが、衝動的に行動したり、出し抜けに答えてしまうなどがある。勝ちたい気持ちが強い。視覚的にも聴覚的にも刺激に反応しやすい。
C児 ASD	落ち着きがなく、大声が苦手。言葉で表現することが苦手。	視覚優位。環境に左右されやすい。言語のみでの指示では難しい場合や、時間を要する場合がある。
D児 ADHD、ASD	授業に集中できず、作業に時間がかかる。	理解力、思考力ともに年齢相応の力があるが、緊張が強く他者と目を合わせるのが難しい、声が小さい等コミュニケーションの際に難しさを抱えている。

### 2) 倫理的配慮

本事例については、相談室の利用時に、個人が特定されない形式によって、個人情報十分に保護されるよう配慮し、研究報告することについて書面をもって説明し、承諾を得ている。

### 3) 実施内容

プログラムはおおよそ隔週に1回の頻度で行った。1回の活動時間は1時間で、始まりの会(5分)→①導入(簡単な運動やゲーム等10分)→②ゲーム(20分)→③ゲーム(20分)→終わりの会(5分)の順に毎回実施した(図1)。

活動回数は、合計30回で、1年目に15回、2年目に15回それぞれ実施した。1年目は年間を3期にわけ、(I)仲間関係を作る、(II)仲間と協力する、(III)話し合いをし、

自分たちで活動内容を決めるという全体の目標のもとにプログラムを計画し実施した(表2)。2年目の活動については、1年目に加え、仲間と共同作業をするという活動内容も盛り込み、(I) 仲間関係を作る、(II) 仲間と協力する、(III) 仲間の一つのものを作る、(IV) 話し合いをし、自分たちで活動内容を決めるという目標のもとに計画を立て実施した(表3)。

また、保護者に活動がない間の学校や家庭での児童の様子について記録をしてもらい、例えば学校でトラブルが続いていたりするような週には、意見を積極的に聞いて行く等、参加しやすいよう配慮した。また、活動中のやりとりについても保護者に毎回報告をし、家庭でのやりとりにつなげてもらえるよう依頼した。

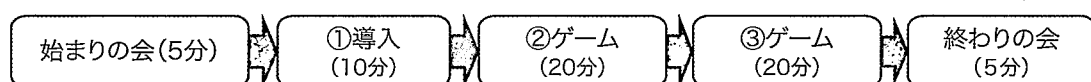


図1 1回のプログラムの流れ

表2 1年目のプログラム内容と詳細

	プログラム内容	内容の詳細
(I) 仲間関係を作る	1 ①自己紹介(サイコロトーク) ②巨大パズル ③カルタ	①モデルを提示した後、自己紹介カードに書き込み自己紹介 ②ペアになり巨大パズルを完成させる。 ③2種類のカルタを提示し、メンバーの希望のもの一つを実施。
	2 ①ペア探し ②カルタ	①スタートの合図で床上のパズルピースを選び取り、ピースが合う人とペアになり自己紹介をする。 ②既製のカルタをする前に、お手つき、同時に取った際などのルールについて話し合い後実施。
	3 ①視知覚検査(アセスメント) ②中サイズパズル	①メンバーの書字の苦しさ等のアセスメントも兼ねて、フロスティッグ視知覚検査を実施。 ②最初は4人で一つのパズルを完成させタイムを計測。次に、2人ペアになり、協力してパズルを完成させタイムを競う。
	4 ①手作りすごろく ②視知覚検査(続き)	①メンバーがチャレンジ(宿題)で作成してきたものを実施 ②同上
	5 ①手作りすごろく	①メンバーがチャレンジ(宿題)で作成してきたものを実施(前回とは別メンバーが作成したもの)
(II) 仲間と協力する	6 ①家の人に手紙を書こう ②手紙をポストに出しに行こう ③お店でジュースを買って帰ろう。	①手紙を書き、宛名・切手を貼る等を実施 ②交通ルールの確認とともに、ポストまで手紙を自分で投函しに行く(ウォークラリーの予行練習を兼ねて)
	7 ①ウォークラリー	①学生スタッフを含めグループに分かれ、地図を見ながら目的地を目指す。途中、クイズに答える。
	8 ①手作りすごろく ②伝言ゲーム	①メンバーチャレンジ(宿題)で作成してきたものを実施(前回とは別メンバーが作成したもの) ②学生スタッフも交え、2グループに別れ伝言ゲームを行う。
	9 ①暗号を解こう ②伝言ゲーム パート2	①ペアになり、提示された言葉を、ルールに沿って置き換えをし、暗号を解くことでクイズの問題(例: 鼻の長い動物は?)がわかるゲーム ②前回の伝言ゲームについて、伝言の内容のレベルを上げ再チャレンジ。
	10 ①暗号を解こう ②ハロウィンかぼちゃ福笑い	①ペアになり、提示された言葉を、ルールに沿って置き換えをし、暗号を解くことでクイズの問題(例: 鼻の長い動物は?)がわかるゲーム ②ペアになり、一人がプレイヤー、一人がサポーターとなりハロウィンかぼちゃを完成させる。終了後、完成したかぼちゃの顔を披露する。

	プログラム内容	内容の詳細
(Ⅲ) 話し合い	11 ①だるまさんがひろった ②巨大トランプ	①かごにボールを入れる作業をしながらのだるまさんが転んだゲーム。 ペアに分かれボールの数を競う。 ②大きなトランプを用い、何のゲームをするか話し合い決める。
	12 ①だるまさんがひろった パート2 ②巨大トランプ	同上
	13 ①言葉ビンゴ ②巨大トランプ	①様々な身体の部位が絵で示してあるビンゴシートを用い、ビンゴを行う。 ②同上
	14 ①クリスマスパーティーについて 話し合い ②巨大トランプ	①クリスマスパーティーでのケーキに飾りつけるフルーツについて話し合い決定する(司会者もメンバーで) ②同上
	15 ①クリスマスパーティー (ケーキ飾り付け、ビンゴ) ②メッセージカードの交換	①親子で参加してもらい、ケーキのデコレーションをしたり、飲み物を分け、ビンゴゲームを行う。 ②1年間をととして、それぞれのメンバーに自宅で作成してきてもらったメッセージカードを手渡す。

表3 2年目のプログラム内容と詳細

	プログラム内容	内容の詳細
(Ⅰ) 仲間関係を作る	1 ①他己紹介 ②動いたら負けよパートⅠ ③カルタ	①ペアになり、お互いのことを紹介 ②床に寝て、20cm四方程度のパズルピースを両手両足腹部に乗せ落とさずキープする ③恐竜カルタ、昆虫カルタ
	2 ①仲間○×クイズ ②動いたら負けよパートⅡ ③カルタ	①メンバーについての○×クイズを聞き、正解のブースに移動 ②ペアにわかれ、3cm四方のものをできるだけ多く、落とさず乗せる ③既製のカルタをする前に、お手つき、同時に取った際などのルールについて話し合い後実施。
	3 ①ポスターコンテスト ②ネームコール ③ふわふわ言葉ちくちく言葉がさがせ!	①チャレンジカードで作ってきたポスターを貼り付け、質問したり、良いところをほめあう。 ②円に並んで立ち、名前を呼んでボールを投げ、徐々にスピードを速める。 ③ペアにわかれ、暗号パズルを解き、ふわふわ言葉、ちくちく言葉にわかる。どれだけ多く、正しく回答できたか競う。
	4 ①お尻歩き ②ネームコール ③ふわふわ言葉を考えよう	①横一列に並び、足を前に投げ出し座りお尻で歩く。 ②同上 ③ペアにわかれ、制限時間内にいかに多くのふわふわ言葉を思いつくか競う。
(Ⅱ) 仲間で協力する	5 ①グーパー ②だるまさんが作った ③ジェンガ	①リーダーを見て真似をする。スピードも速める。 ②ペアにわかれ、拾い役と組み立て役を決め、パズルを組み立てながら、だるまさんがころんだゲームを行う。 ③既製のジェンガゲーム
	6 ①約束の確認 ②ウォークラリー ③クイズ答え合わせ	①ウォークラリーの際の約束の確認(交通安全、チームで動くなど) ②地図を見ながら、目的地を目指す。途中のクイズに答える。 ③クイズの答え合わせをしながら、身体を休ませる。雑談。
	7 ①後だしジャンケン ②無人島SOS ③ジェンガ	①リーダーを見ながら、指示されたものを出す(あいこ、リーダーに勝つ、負ける) ②ペアにわかれ、もし無人島に流れ着いたら必要なアイテムを提示された中から5つ選び、意見をあわせ理由も考える。 ③既製のジェンガゲーム
	8 ①後だしジャンケン ②電池人間 ③ジェンガ	①同上+問題を出す側になってもらう。 ②電池に見立てた物を頭に乗せ動く。落ちたら仲間から助けってもらうまで動けないゲーム。 ③既製のジェンガゲームを、コツを意識してやってみる。

	プログラム内容	内容の詳細
(Ⅲ) 仲間 で 一 つ の も の を 作 る	9 ①船長さん ②新種怪獣合体！ ③ウノ	①船長さんの言うことだけ聞き(立つ、片足をあげるなど)、それ以外(店長さん、市長さん)は聞かないゲーム ②チャレンジカードで描いてきた新種怪獣を発表し合い、どこが良いか意見を言い合う。 ③既製のウノゲーム。
	10 ①船長さん(見るバージョン) ②新種怪獣合体！ ③ウノ	①船長さんの絵が提示されたときだけ指示を聞くゲーム。 ②各自考えてきた新種怪獣の色を塗ったり、特徴を話し合う。 ③既製のウノゲーム。時間について話し合い決める。
	11 ①ライオン ②新種怪獣合体！ ③ウノ	①四つんばいの姿勢になり、合図に合わせ片手、片足をあげバランスを取る。 ②各自考えてきた新種怪獣の色を塗り完成させる。 ③同上。
	12 ①できるかな ②新種怪獣合体！ ③カードゲーム	①ブリッジや、オットセイなど、様々な身体のバランスが必要なポーズを模倣する。 ②各自の新種怪獣をはさみで切り、配置を決めぬりて貼る。 ③何のカードゲームをするか話し合い、時間を決めゲームを行う。
(Ⅳ) 話 し 合 い	13 ①できるかな ②サンタ福笑い ③クリスマスパーティーについて話し合い	①同上 ②ペアにわかれ、プレイヤーとサポーターになり福笑いを行う。 ③クリスマスパーティーでケーキに乗せたい物や飲み物について意見を出し合う。
	14 ①ケーキ作り ②皆でクリスマスパーティー	①親子でケーキをデコレーションする。 ②新種怪獣やサンタ福笑いなどの創作作品を見たり、ビンゴゲームを行う。雑談。
	15 ①吹き上げパイプ ②何のゲームをするか話し合い ③ゲーム	①既製の吹き上げパイプで、何秒ボールを空中にキープできるかを競う。 ②残りの時間で、全員が楽しめるゲームについて話し合い決める。 ③楽しくゲームを行う(ウノ、トランプ、カルタなど)。

#### 4) かかわりの方針

かかわった指導者は、筆者がグループリーダーとして中心にかかわり、5～6名の大学生ボランティアが補助として活動に参加し児童たちとかかわった。

活動におけるかかわりの方針として、指導者は児童の行動をできるだけ肯定的に捉えかわることとした。具体的には、児童の意見に耳を傾け、やりたいゲームやルール変更の希望があればその場で取り入れたり、活動への参加が難しいときには「お休み席」という場所にて休憩してもよいこと等をルールとした。活動ペースが早い児童には別な活動を付け加えるなど、児童が自主的に考え自分のペースで過ごしながら、児童同士がかかわりを持つことができるように配慮した。

また、大学生ボランティアにも、肯定的なフィードバックをすることを事前に確認し、活動記録を行う際も、客観的な視点での記録に加え、対象児童の肯定的な反応や望ましい行動を積極的に観察し記入するよう事前に指導を行った。

#### 5) プログラム内容・教材の工夫

特性が違う児童が継続して参加し、互いにかかわりをもつために、(1)プログラム活動に参加できるための支援の工夫と、(2)かかわりを持たせるための支援の工夫を行った。

(1) プログラム活動に参加できるための支援

原則として、認知特性に配慮し、ルールの提示や指示を行った。例えば、視覚優位な児童には、学生ボランティアがモデルを示したり絵カード等を用いて視覚支援を用意し、聴覚優位な児童には、絵やモデル提示だけでなく、言葉で説明するようにしたり、理解度を口頭で確認した。その他、以下の点において、工夫をした。

①毎回の活動について、新しいゲームを取り入れる際は、導入の回と応用の回というように段階を持たせた(図2)。例えば、1回目で‘動いたら負けよパートI’という新しいゲーム(床に寝て、20cm四方程度のパズルピースを両手両足腹部に乗せ落とさずキープするのを競う)を導入し、まずは個人戦で行うことでゲームのルールを知る。そして、2回目の活動で、‘動いたら負けよパートII’として、ペアにわかれ競うというように、いわば応用編の内容とする。またある回では‘ふわふわ言葉ちくちく言葉をさがせ’という新しいゲームを取り入れ、‘ふわふわ言葉(相手に言われて嬉しい言葉等)’‘ちくちく言葉(相手に言われて悲しい、傷つく言葉等)’について、具体的に様々な言葉(語彙)を知るという導入の回から始めた。そして、次の活動で‘ふわふわ言葉を考えよう’とし、前回に学習した言葉と身近に使用する言葉の中から、いわゆる‘ふわふわ言葉’と‘ちくちく言葉’を想起させ、ペアになって競うという応用の回、といった具合である。

同じ内容であっても、ゲームの構造を変えることで、段階的に理解できたり、繰り返し学習したり、自分の言葉として表出する機会となり得る。また、全く同じ内容であると飽きやすい児童たちにとって、少し構造を変えるだけで、同じゲームであっても、新鮮な気持ちで集中して活動に参加できることをねらいとした。

	セッション内容	内容の詳細
仲間関係作り	1 ①他己紹介 ②動いたら負けよパートI ③カルタ ゲームのルールを知る個人戦	①ペアになり、お互いのことを紹介 ②床に寝て、20cm四方程度のパズルピースを両手両足腹部に乗せ落とさずキープする ③恐竜カルタ、昆虫カルタ
	2 ①仲間〇×クイズ ②動いたら負けよパートII ③カルタ ペアにわかれ競う応用編	①メンバーについての〇×クイズを聞き、正解のブースに移動 ②ペアにわかれ、3cm四方のものをできるだけ多く、落とさず乗せる ③既製のカルタをする前に、お手つき、同時に取った際などのルールについて話し合い後実施。
	3 ①ポスターコンテスト ②ネームコール ③ふわふわ言葉 ちくちく言葉をさがせ! 言葉を知る段階	①チャレンジカードで作ってきたポスターを貼り付け、質問したり、良いところをほめあう。 ②円に並んで立ち、名前を呼んでボールを投げ、徐々にスピードを速める。 ③ペアにわかれ、暗号パズルを解き、ふわふわ言葉、ちくちく言葉にわかる。どれだけ多く、正しく回答できたか競う。
	4 ①お尻歩き ②ネームコール ③ふわふわ言葉を考えよう ペアに分かれ全回知った言葉や既知の言葉想起で競う応用編	①横一列に並び、足を前に投げ出し座りお尻で歩く。 ②同上 ③ペアにわかれ、制限時間内にかに多くのふわふわ言葉を思いつくか競う。

図2 プログラム内容に段階を持たせる工夫(表3から抜粋)

②文字が苦手な児童には、動作でのモデルを提示したり、文字を書かなくても課題ができるように教材に幅をもたせた（書く必要のある課題の際は、書く量を減らすためにあらかじめ文字を印刷しておいて、「書いても良いし印刷した文字を貼り付けても良い」と参加児童全員に説明し、選択させた。また、書くワークシート自体も十分な大きさのものを用意したり、丸をつけるだけなど選択肢での回答方法も取り入れた。また、時折活動に使用する教材（手作りすごろくやメッセージカード等）を家庭で作成してくることを課題として出したが、家庭で行う課題については、保護者が見ても手順がわかるようにし、児童にも手伝ってもらっても良いことを説明し、また保護者には協力を依頼した。

③言語表現が苦手な児童には、絵カードを用いて絵で回答をすることができるようにしたり、何かを口頭で発表してもらう際には、言語表現のモデルを提示し、真似しても良いことを伝えた。必要に応じ学生ボランティアを児童の傍に配置し、理解が難しい際は噛み砕いて説明を加えたり、児童が困ったときには質問しやすいようにした。

④作業に時間を要する児童には、作業に時間を要する背景をアセスメントした。

作業に時間を要する背景には、作業自体の理解に時間を要するため、作業に取り掛かるまでに時間を要する場合と、行う作業の理解はできているが、作業に使用する道具の選択（何色のペンを用いて絵を描くか等）や自分なりに表現する内容（絵など、答えが一つではない作業課題の場合）を決定できず、すぐに取り掛かることができない場合、結果として時間を要する場合が考えられた。

ルール理解に時間がかかるため作業の取り掛かりに時間を要する場合には、傍でルールを個別に説明したり、行う作業を順番に一つずつ伝えるなどの対応をした。

一方で、行う作業の理解はできているが、作業に使用する道具の選択や自分なりに表現する内容を決定できず、すぐに取り掛かることができない場合には、傍で一緒に考えながら、選択肢を絞る声かけを行ったり、ある程度時間制限を設け、決定を促すなどの対応をした。

## (2) かかわりをもたせるための支援

かかわりをもたせるための支援として、以下のことを行った。

①ペア活動を多く取り入れ、得意なところを分担し合う等、協力し合う必要があるような活動の流れにし、児童が個別にかかわり合う機会の提供と、競う形式にする事でゲーム性を高め参加への動機付けを高めた。

②児童が活動に慣れてきた頃には、指導者が一方的にルールを提示するのではなく、児童同士で意見を出し合いルールを決めさせたり、基本のルールを変更したいという意



見が出る場合には児童たち同士で相談するようにした。

- ③特性が違う児童を同じ活動に参加させるために、スピードの早い児童には作業を付け加え、時間を要する児童が十分に時間をかけられるようにした（例えば、理解度の違いがあり、ある児童はクイズの正答に数秒で答えてしまう、一方で別の児童は何分も時間を要する場合、パズルを組み立てると問題が提示されるようにするなど、時間がかかるような作業を問題提示の前に付け加えるゲームの構造としたり、ペアにする事で協力しあう必要があるようにした（早く終わった場合は相手を手伝ったり、得意なところを役割分担しあう等）。

## 6) 分析方法

分析方法は、ソーシャルスキル尺度を用いて児童にとって最も身近である保護者に活動の前後で評価してもらい、その結果を分析し変化をまとめた。

ソーシャルスキル尺度は、上野・岡田(2006)の「指導のためのソーシャルスキル尺度」のチェック表(15点満点、平均は $10 \pm 3$ )を用いた。

「指導のためのソーシャルスキル尺度」は、集団行動尺度、セルフコントロールスキル尺度、仲間関係尺度、コミュニケーション尺度の4つの領域から構成されている。集団行動尺度は、対人マナーに関する6項目、状況理解・こころの理論に関する5項目、集団参加に関する6項目、役割遂行に関する2項目の計20項目から構成されている。セルフコントロールスキル尺度は、感情のコントロールに関する5項目、行動のコントロールに関する5項目の計10項目から構成されている。仲間関係スキル尺度は、仲間関係の開始に関する6項目、仲間関係の維持に関する5項目の計11項目から構成されている。コミュニケーションスキル尺度は、聞くことに関する3項目、話すことに関する3項目、アサーションに関する4項目、話し合いに関する5項目の計15項目から構成されている。評定は、「0：当てはまらない」「1：あまり当てはまらない」「2：やや当てはまる」「3：当てはまる」の4段階である。

ソーシャルスキル尺度に加えて、指導後に保護者に対し記述式アンケートを実施し、家庭と学校での児童の様子について記入してもらい質的变化も評価した。

## III. 結果

### 1) ソーシャルスキル尺度の変化

対象児童それぞれのソーシャルスキル尺度の変化について述べる(図3, 4, 5, 6,)。A児は、集団行動尺度以外の尺度で数値があがり、仲間関係スキル尺度では5点の増加、セルフコントロール尺度では4点の増加、コミュニケーション尺度では2点の増加の順に高

くなっていた。B児は、A児と同様、集団行動では変化が見られなかったが、セルフコントロールスキル尺度においては4点の増加が見られた。一方で、仲間関係スキル尺度、コミュニケーションスキル尺度においては、1点の減少が見られた。C児は、集団行動尺度が4点の増加、セルフコントロール尺度が3点の増加が見られ、仲間関係スキル尺度、コミュニケーションスキル尺度はそれぞれ1点の増加が見られた。D児は、増加した尺度は見られず、集団行動尺度と仲間関係スキル尺度については変化がなく、セルフコントロール尺度とコミュニケーション尺度については、それぞれ1点の減少が見られた。ソーシャルスキル尺度の変化のみについて述べれば、4名について、A児、C児については、活動開始前と後で全体的に数値があがっていたが、B児・D児については、増加している尺度もあれば、同程度、もしくは減少している尺度もあるという結果となった。

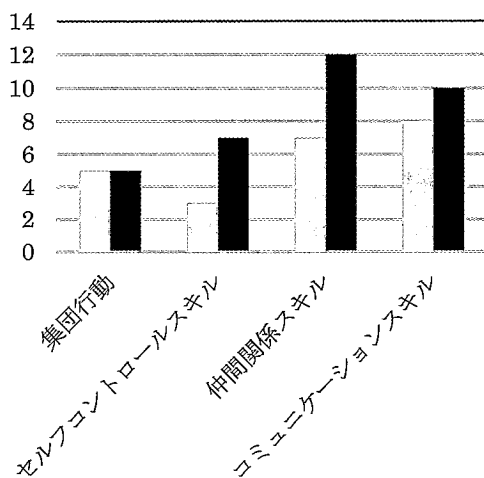


図3 A児のソーシャルスキル尺度の変化

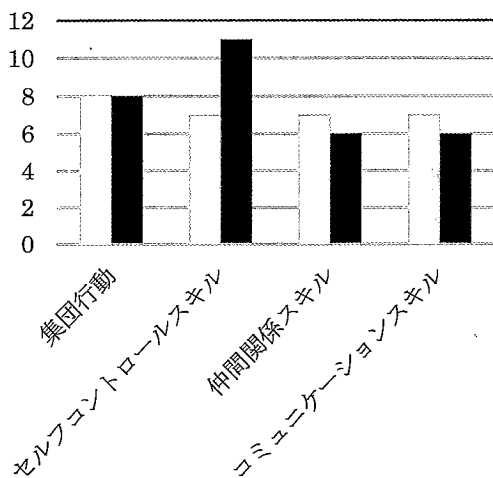


図4 B児のソーシャルスキル尺度の変化

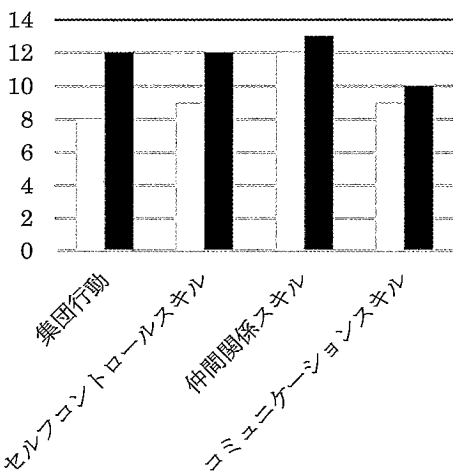


図5 C児のソーシャルスキル尺度の変化

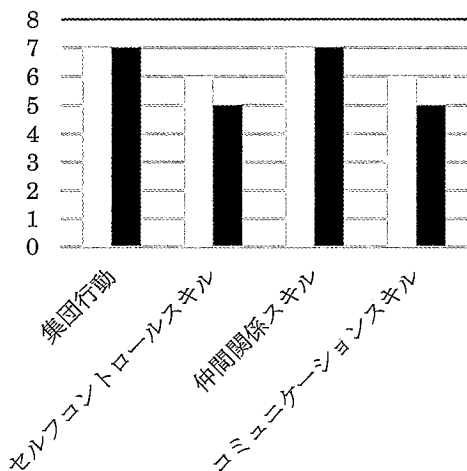


図6 D児のソーシャルスキル尺度の変化

## 2) 保護者による記述式アンケート (表4)

保護者による記述式アンケートにみる児童の変化について述べる。対人トラブルが多かったA児、B児については、それぞれ癩癢を起こすことが減ったり、‘クラスメイトの良いところをほめる’、‘ゲームに楽しく参加する’など、楽しく他者とかがわりが持てるようになったことが報告された。落ち着きのなさが気になっていたC児については、集中力がつき、会話のやりとりが向上したことが報告された。

アセスメント時では緊張が強く、他者と視線をあわせてのコミュニケーションが難しいD児は、‘顔を見てお礼を言ったり、はっきり発言ができるようになる’ことや、自分からクラスメイトとかがわりをもてることができるようになったことが報告された。保護者からの記述式アンケートからは、家庭や学校においても、当初SSTに参加した際の保護者の心配な面について、改善が見られていることが示唆された。

表4 保護者による記述式アンケートにみる児童の変化

	家庭での変化	学校での変化
A児	癩癢を起こすことが減った。 態度、口調が穏やかになり物にあたることが減った。	友達に手をあげることが減った。 授業に参加しクラスメイトの良いところを見つけほめるようになった。
B児	暴力がなくなり癩癢が減った。 大声で暴れることがなくなった。	他人からの刺激に反応しなくなり、ゲームも負けても楽しく参加できるようになった。 暴力をふるわれてもやり返さなくなり、周りに反応せず授業に参加できるようになった。
C児	親子でのコミュニケーションを以前よりも自分から求めるようになった。 集中力がつき、会話のやりとりが以前よりできるようになった。	もっと友達がほしいと言う様になった。 行事などに積極的に取り組んでいる。
D児	顔を見てお礼を言ったり、はっきり発言できるようになった。 学校での出来事を話してくれるようになった。	自分でクラスメイトと遊んだり、時間が守れるようになった。 パニックになっても、短時間で切り替えができるようになった。

## 3) 活動中の児童の質的变化

A児のSSTでの様子の変化は、活動開始後3回目頃まではあまり積極的に他の児童とかがわりを持たなかったが、4回目頃より他の児童に優しく声をかけたり、譲ることが増加した。一方で、自分の意見に周りから賛同が得られないなど意に沿わないことがあると、落ち込み活動に参加できなくなることもあった。その際は、A児がいつでも活動に戻れるよう配慮した(‘代打’役を用意するなど)。活動に参加するのが難しい際は、クールダウンするまで部屋から出て傍に付き添う学生ボランティアに自分の気持ちを話すなどしていたが、回を重ねるうち、部屋を出て行くことがなくなり、感情の乱れを自分の中で解決しようとする様子が見られた(例;自らお休み席に座り、「一回ならOK」と自分を励まし数

秒間で再度活動に参加できるなど)。

B児は、参加当初は、単独行動が目立っていたが、7回目頃より自分から他の児童や指導者に話しかけることが増えたり、他の児童の意見を聞いてから自分の意見を言うことや、自分の意見を譲ることができるようになった。12回目頃からは自分の主張があるときでも、指導者の話は聞き、受け入れる場面が増加した。

C児は、活動開始当初は、あまり参加意欲が高くなく、また自分の役割によっては不満を示すことが多かった。また、ルールが守れていなくても良いという主張をすることもあった。しかし、活動開始後5回目頃より、輪の中に積極的に加わるようになり、またペア活動の際には、自分が誰と組みたいか等、意思表示をするようになった。

D児は、参加当初より指導者の指示には従順に応じるものの、他児とのかかわりが少なく、活動内容がわからない際は、傍に配置された学生ボランティアとやりとりをしながら参加することがほとんどだった。そのため、メンバーの名前も覚えていない様子があった。D児から発信してコミュニケーションをとることはなく、活動を通して他の児童とかわるが、作業等に時間も要するため、一人で黙々と作業することも多かった。1年目で顔と名前を覚えた様子があったものの、2年目の活動が開始しても、他の児童の名前が混在している様子があった。しかし、2年目からはD児から発信するかわりの回数が増え、活動開始後23回目では、自ら他の児童の名前を直接呼び、声をかける姿が見られるようになった。

#### IV. 考察

ソーシャルスキル尺度の結果に加え、保護者の記述式アンケートと活動中の質的变化をあわせて、児童の変容について考える。

ソーシャルスキル尺度では、特にセルフコントロールスキルについて、4名中3名の児童の数値が上がっており、改善が示唆された。残り1名についても、尺度の数値は1点減少してはいたものの、保護者の記述式アンケートの結果から、セルフコントロールと関係すると考えられる様相について改善が見られていた。

ここでは、セルフコントロールの観点からの考察と、小集団で行うことのメリットについて述べ、かわりのあり方について考察する。

##### 1) セルフコントロールの変化

セルフコントロールスキルの尺度の下位項目には、感情のコントロールと行動のコントロールがある。感情のコントロールの項目の詳細は、「ゲームなどの勝負事で自分の負けを受け入れることができる」「嫌なことがあっても、乱暴なことをしない」「嫌なことがあつ

ても、人を非難したり騒いだりしない」「感情的になっても、気持ちを上手く切り替えられる」の5項目である。この感情のコントロール尺度は、行動のコントロール、すなわち様々な振る舞いに及ぼす影響が強く、重要な力であると考えられる。項目を質的に見ていくと、この感情のコントロールスキルの内容は、保護者の記述式アンケートの評価の内容と重なると考えられる。例えば、「嫌なことがあっても乱暴なことをしない」「嫌なことがあっても、人を非難したり騒いだりしない」という項目は、A児、B児の保護者の家庭において癩癩が減ったことによる記述や、学校で嫌なことがあっても反応しなくなったことと通じる。このほか、「感情的になっても、気持ちを上手く切り替えられる」という項目とも通じると考えられる。A児、B児だけでなく、D児の保護者の記述式アンケートにある‘パニックになっても、短時間で切り替えができるようになった’ことも、「感情的になっても、気持ちを上手く切り替えられる」という項目と通じると考えられる。D児の結果は、尺度の数値としては、1ポイント下がる結果となったが、保護者の記述式アンケートにみる質的变化としては、以前に比べ改善されたと考えられ、尺度の数値がさがった要因として、児童の行動の変容に伴って、保護者の期待度、いわば目標値が高まった結果ではないかと推測した。

SSTのプログラム活動中の様子においても、児童らがSSTの活動の中で回を重ねるごとに指導者や他児とのかかわりが増えた。ペアにして競う形態にしたことで、最初は自分自身がゲームに勝つために相手と協力するというスタンスから、徐々に児童同士の関係性が強まり、時に励ましあい、自分が勝ちたいというだけではなく、ペア活動以外の場面でも協力したり、自分の意見よりも相手の意見を優先させるなど、自己をコントロールしようとする場面の増加が見られた。かかわりが増えたことで関係作りができれば、楽しく参加するために行動のセルフコントロールが必要になることが考えられた。

感情のコントロールは、「感情と身体感覚に気づき、そこに言葉が与えられる体験」や、「不快な感情や身体感覚の背後に社会的な要求があると気づく体験」「安心できる環境の中で、他者と心地よく過ごす体験」などのなかで成長する(小林,2018)。本SSTプログラムのかかわりの方針としてあげた、問題となっている行動をターゲットにするのではなく、児童同士が楽しみながらかかわりを促すことで、楽しさを、ともに体験する機会となることが、感情のコントロールにも肯定的に作用するのではないかと考える。そして、指導者が、ポジティブな視点でのかかわりをすることや、指導者が決めた内容だけではなく児童の要望を自主的な意見として取り入れ、他の児童の賛同を得ながら進めたこと、いつでも活動に戻れる場所を保障し、児童が自分のペースで活動に参加できる環境が保障されたことが、「安心できる環境の中で、他者と心地よく過ごす体験」となったと考えられる。

森脇(2013)は、感情のコントロールの重要なポイントとして、他者の力を借りながら

心を調整する「相互調整」というものを挙げ、ペア活動をすることで他者と「相互」に関わり合いながら心を「調整」する、つまり援助を求めたり援助に応じたりすることによって、より短い時間と少ない労力で気持ちを立て直したり調整ができることを指摘している。

本プログラムにおける、かかわりをもたせるための支援としてのペア活動等によって、児童らが自発的に、また継続して活動に参加する意欲が保たれ、結果として感情のコントロールを改善することにつながったのではないかと考えられる。

また、指導者が児童の気持ちを汲み取り、必要に応じて代弁や気持ちの言語化を行ったかかわりは、先述の感情のコントロールの発達に必要な「感情と身体感覚に気づき、そこに言葉が与えられる体験」の役割を果たすと考えられる。自分の気持ちの言語表現を知ることが、児童が自身の置かれている状況理解の手助けとなり得る。適切な状況理解ができれば、いわば楽しく活動に参加するというような自身の目的のために感情をコントロールしながら行動するという効果に結びつくことがうかがわれる。

また、自分が受け入れられる体験をすることで、他者を受け入れる方法、手立てを知る。その結果、他者を受け入れられるようになって行く。そういった環境を整えることにより、他者と積極的にかかわろうという意欲を生み、関係が良好になり、他者との良好な関係を築くために結果として自己をコントロールしようとするにつながる。

## 2) 小集団で行うことのメリット

本報告では、対象児童4名という小集団を対象にSSTを行った。小集団で行うことのメリットについて述べていく。

- (1) まず、小集団で行うことにより、参加するメンバー同士の関係の蓄積ができる。その関係が良好なものであれば、それは成功体験となりポジティブに作用する事が想定される。発達障害のある児童から、よくクラスメイトの顔や名前を覚えられないという話を聞く。認知特性によるものであると考えられるが、学校等の大きな集団では関わり合うことが難しい児童も、小集団の活動により、メンバー同士の性格や特徴を知ることができる。そうして、少しずつ、相手の得意な面、苦手な面が見えてきて、対処方法、関係の作り方を体得していく。仲間意識が芽生えることで、そのグループに役立つことの視点、自分のことのように考える視点が生まれ、それが結果的に社会に適応するためのスキルとなると考えられる。様々な場面で、自分が受け入れられたと感じることで、指導者や周りの児童のことも受け入れられるようになり、指導者と周りの児童から受け入れられる経験の積み重ねが、情緒面の安定につながり、家庭や学校での変化となったのではないかと考える。情緒面の安定は、他者と安定してかかわる土台となる。

その関係を良好なものにするために、指導者が想定されるやりとりや、ねらいを定め

ながら活動内容の計画を立て実施していくことで、効果が期待できる。

(2) 小集団のメリットの2点目として、やり直し、挽回の機会があることもあげられる。例えば、A児のSSTでの様子に見られたように、意に沿わないことがあると落ち込み活動に参加できなくなることがあっても、いつでも活動に戻れるよう‘代打’役を用意するなどの環境設定が可能なことである。活動プログラム内容でも、児童たちが希望するトランプゲームなどを決めて行う時間があったが(表2の活動11回～15回)、自分の意見が受け入れられない回もあれば、受け入れられる回もあったり、自分が勝負事に負けたとしても、その次の回では勝つことができたりすることがあった。小集団で活動することで、印象深い経験となり、また活動内容につながりができる。その場のみのやりとりだけではなく、前回はどうか等、お互いが共有の経験を持ちながら同じ活動に取り組むことができることで、同じソーシャルスキルが必要な場面を何度も経験することになり、結果としてやり直しや挽回の機会となることがうかがわれる。

(3) 小集団のメリットの3点目としては、親と指導者が日頃の様子や活動での様子の情報交換、共有をすることで、児童のフォローが迅速且つ的確に行うことが可能となる。親と密にやりとりができるのも、小集団を対象にすればこそである。

年間15回、1回1時間の活動ではあるが、児童同士の関係作りをし、児童自身が参加への動機付けを高めたり、SSTで経験したことや課題について親子で話し合うことを通して、実際の活動以外での時間も、SST活動に関係する行動形成が期待できる。学校のように毎日通う場所ではないが、児童の生活の流れの中に肯定的に存在することが重要であると考ええる。

SSTの活動は、児童を否定したり力づくで指導しようとするよりも、児童本人の気持ちや考え方に目を向け、可能な限り受け入れていくことで、より効果が期待できるのではないかと考える。また、受け入れるためだけに児童本人の気持ちや考え方を知る必要があるのではない。児童一人ひとりのいわば持ち味が、どのように生かされれば、社会的に適応する形として過ごしていけるのかという視点が必要である。その視点をもってかわり続けて行くことにより、保護者や児童本人、周囲の考える改善したい点が、実は強みとなる可能性となること等、発想の転換の手伝いをする役割もあるのではないかと考える。

活動の主体は児童である。児童自身の気持ちや参加への決定をサポートする役割であることが、SST活動の重要な役割の一つであると考ええる。

自尊感情を高めることで学級不適応を予防するという指摘もある(足立・佐田久,2015)。発達障害のある児童が、仲間に対し肯定的に作用する体験ができることで、環境の変化に弱く周囲からの対応の影響を受けやすい特性を持っていても、自信を持つ

て日常生活を送っていくことができる糧となる。

## V. 今後の課題

本報告では、ソーシャルスキル尺度を児童にとって最も身近と考えられる保護者に評価してもらい、その結果からかかわりのあり方を考察した。しかし、保護者の視点から捉えた家庭や学校での児童の様子と、SSTの活動中の児童の様子では、児童にかかわる人数や関係性の違い等、様々な環境の違いがあるため、見せる姿に大きな違いがあった。場面によって違う児童の様相を的確につかむためには、ソーシャルスキル尺度の利用の仕方として、保護者にチェックしてもらうだけではなく、学校や例えば児童館等、様々な場面でかかわる支援者からの評価が必要であることが考えられた。また、チェック項目の解釈の違いが想定されることから、面接法等を取り入れながら詳細に日常生活における評価をする必要があると考えられる。更に、保護者の視点から児童を捉えた場合、日々共に生活する児童の行動に改善などの変化が見られれば、目標はより高く変化すると考えられる。その保護者の思い描く目標値の変化を鑑みると、尺度の数値の扱いについても、再度検討が必要であり、今後の課題としたい。

### 文献

足立文代・佐田久真貴(2015) ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について. 兵庫教育大学学校教育学研究, 28, 45-53.

小林正幸(2018) 巻頭言 学校や社会への適応のために必要なこと. 発達教育, 447, 3.

前田ケイ・清水有香(2002) SSTに焦点をあてた認知行動療法とソーシャルワーカーの役割. 精神療法, 28(3), 18-25.

森脇愛子(2013) 仲間と二人組みになって高める心を調整する力. 実践障害児教育, 481, 12-15.

上野一彦・岡田智(2006) 特別支援教育〔実践〕ソーシャルスキルマニュアル. 明治図書, 東京.