

異年齢集団におけるソーシャルスキルトレーニングの 実践報告

～「たまご研究プロジェクト」活動を通して～

小野 治子^{1), 2)}
鈴田 泰子^{2), 3)}
穴戸 祐子²⁾

文部科学省（2017）は小学校学習指導要領（平成29・30年改訂）の特別活動の解説において、異年齢の交流活動を推奨している。今回、東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究室の支援プログラム「ひかり野塾」（以下、ひかり野塾）において、小学生から高校生までの幅広い異年齢集団のSST活動を実施した。本稿では、この活動の実践報告と効果について述べることにする。

参加者は小学生から高校生までの幅広い異年齢集団である。この、異年齢集団の活動を通して、子どもたちの各ライフステージにおける対人スキルが向上した。高年齢の参加者においては、低年齢の参加者との関わりの中で、過去の自分と比較し対比することで、自己の特性を客観視することが出来、自己理解の促進の機会となった。発達障害児は自己理解や認知に困難を示す傾向があるが、今回のような異年齢集団での活動は、対人・社会的スキルの向上に加え、自己理解の促進に効果的であることが示唆された。

キーワード：異年齢集団、SST、自己理解

1. はじめに

ソーシャルスキルトレーニング(Social Skill Training、以下SST)は発達障害を有する児者に対する支援の一つとして幅広く実施されている。ひかり野塾においては、小集団のSSTを実践している。発達障害児に対するSSTは、主な目的として、対人スキルやコミュニケーションスキルの獲得に加え、自己理解の促しや感情のコントロールの獲得も大きな目的として期待されている。前田（2005）は、対人行動をとる状況について当事者の認知と行動の

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

3) 東北福祉大学総合マネジメント学部情報福祉マネジメント学科

とり方を練習によって改善し、相手から期待する反応を得るスキルを強め、自己効力感を高めることをSSTの目的と位置づけている。

現在、ひかり野塾では4つの小集団グループ（以下、グループ）で、SSTを用いた支援を実施している。現在、小学生グループが2つ、中学・高校生グループが1つ、高校生グループが1つ活動を行っている。今回は、ひかり野塾を利用しているおよび利用予定の、小学生と中学・高校生の合同の異年齢集団でのSSTを実施した。文部科学省（2011）の「いじめを減らす」（生徒指導支援資料3）では、児童生徒の「社会性」を深刻な問題とし、その解策として「異年齢の交流活動の推進」を掲げ、それが自尊感情の獲得といじめ予防につながり、さらに、対人関係スキルを高め社会性の涵養に有効であると報告している。特に多くの小学校では、縦割り活動を取り入れ、異年齢集団での活動に取り組んでいる。また、中学・高校においては部活動や委員会活動を通して、異年齢集団での活動が日々の学校生活に取り入れられている。信夫ら（2018）は、小学生の縦割り活動を用いて異年齢集団活動が自己有用感へ与える影響として、「自己有用感は、異年齢、同年齢集団活動に関係なく、他者との関わりにおいて自己の存在が求められる場面があれば自己有能感の獲得につながる」と述べている。今回SSTを行った集団は、小学生から高校生までと、児童生徒が普段所属している集団よりもはるかに幅が広い年齢構成である。また、各々が所属集団の中において、低年齢では、からかいなどのいじめや集団活動からの逸脱などの課題を抱えており、高年齢では集団での協調性などの対人スキルの課題や友人が少なく、周囲からの孤立などの課題を持っている。同年齢集団におけるSSTの取り組みは、先行研究でも多く報告されているが、異年齢集団におけるSSTの報告は少ない。

以下の報告の目的は、異年齢集団のSSTの実践報告と、この実践が発達障害の児童生徒らにおける対人スキル向上にどのように影響するのかを明らかにすることである。

2. 実施内容

1) 対象

対象は、現在ひかり野塾のSSTグループ利用者（以下、塾生）、利用予定および卒塾（以前利用していた）21名である。ひかり野塾利用年数は、概ね1～3年である。但し、高校生らの中には、8～9年利用している塾生もいる。学年構成は、小学生11名、中学生3名、高校生4名、その他兄弟児3名、卒塾生2名である。今回参加した小学生は、学習中における集中力の低下や離席、友達との間でのコミュニケーションの課題を抱えている。中学、高校生らは、対人スキルの拙劣さや集団における孤立などの課題を抱えている。発達障害と診断が確定している塾生もいるが、未診断の児も混在している。詳細の学年構成は表1に示す。性別は男性17名女性4名である。平均年齢が均一になるよう、4つのグルー

ブ編成を行った。各グループには学生スタッフが2名を配置した。

尚、本稿に関しては、ひかり野塾利用開始時に、個人が特定されないよう十分に配慮する旨保護者に書面で説明し、書面にて同意を得ている。尚、今回の報告では、個人が特定されないよう十分に配慮し口頭で同意を得ており、診断が確定している塾生に関しては、診断名等の掲載はしない事とした。

表1 対象者

学年区分	人数	性別	備考	
小学生	1年生	1名	男1	
	2年生	1名	女1	体験として参加
	3年生	1名	女1	
	4年生	3名	男3	特別支援学級在籍1
	5年生	1名	男1	
	6年生	1名	男1	
中学生	1年生	1名	男1	
	2年生	2名	男1女1	
高校生	1年生	3名	男2女1	
	2年生	1名	男1	
	3年生	1名	男1	
卒塾生	2名	男1女1	大学2年生、社会人2年目	
兄弟児	3名	男2女1	小学1年生、2年生、幼児	

2) 環境設定

普段小学生グループで使用している教室で実施した。机や椅子は設置せず部屋を4等分して、床に座って実施した。隣室では、保護者のみのプログラムを開催しており、児童生徒が部屋を行き来することは、制限しないこととした。3名のリーダー（SST担当者）と学生スタッフ8名がサポートに入った。スタッフの役割は、原則は見守りとし、必要以上の介入は行わないことについて事前にスタッフ間で共有した。

3) 実施内容

本プログラムは、ウォーミングアップ、2つエクササイズ、振り返りで構成した。（表2）ウォーミングアップではお互いの自己紹介と簡単なアイスブレイクを実施した。

エクササイズの1つ目は、「たまご研究プロジェクト」と称し、各グループに3つの卵を与え、「たまごロケット開発」をミッションとした。具体的な課題は「高さ2mの位置から落としても割れないロケットの開発」とした。ロケットは、卵を紙コップや紙、割り

ばし等決められた材料を工夫して包み込み、落下させても割れない入れ物である。実際に、卵をロケットの中に入れた状態で、作成するよう指示をした。

エクササイズの流れは、①オリエンテーション、②話し合いおよび予備実験③プレゼンテーションおよび本実験実施、④実験の検証という流れで実施した。オリエンテーションにおいて、基本的なルールなどを説明した。実験に使用できる材料は、卵3個とロケットの素材として紙コップ、A4用紙、割りばし、輪ゴム、セロハンテープ、ビニール、花紙のみである。材料は同量をグループに配付した。各グループで、話し合い、方法を見つけ合意が得られたら卵2つまでは、試しとして予備実験が可能であり、失敗が許されること、しかし、1つは本実験に用いるよう指示をした③のプレゼンテーションは、原則グループ全員で実施することとした。どのように作ったかといった構造の発表に加え、工夫した点、苦労した点や発見に驚いた点などを盛り込み、自由にプレゼンテーションを実施してよいこととした。話し合いの進行などは各グループの話し合いをもとに役割を決定することを促した。

表2 プログラム内容『たまご研究プロジェクト』

	内容	
1	オリエンテーション	活動の流れの紹介
2	ウォーミング・アップ	自己紹介、アイスブレイク
3	エクササイズ I	『たまご研究プロジェクト』 ①ルールの共有および材料の確認 ②話しあい活動 グループで、紙コップ、A4用紙、花紙、割り箸、輪ゴム、セロテープを用いて、卵を包むなどの入れもの(ロケット)を考案する。グループで工夫を話し合い、ロケットを作成する。条件は「高さ2mの位置から落下させても卵が割れないようなロケット」である。与えられた卵3個のうち2個までは話し合い過程で使用可能(1個はプレゼンテーション用で使用) ③プレゼンテーション プレゼンテーションについて、最初にスタッフがモデリングを行う。その後、グループごとに発表および実験のプレゼンテーションを実施。リーダースタッフが、中身の卵が割れていないかを判定する。
4	エクササイズ II	調理 Iで使用した、卵を用いて、好きな卵料理の一つ選択し、調理する。(ゆで玉子、スクランブルエッグ、目玉焼き等) グループ内で協力し合いながら実施する。(事前にリスクに対しては教示する)
5	振り返り	昼食および調理した卵料理の会食 食事をとりながらフリートーク

他のグループの発表の際には、「聞く」「見る」こと意識する事とし、真似してみたいことなどのフィードバックを促した。

2つ目のエクササイズは、1つ目のエクササイズで使用した卵を用いた簡単な調理活動を実施した。ホットプレートやカセットコンロなど加熱器具を用いて、好きな調理方法で卵料理を作ることとした。「スクランブルエッグ」「目玉焼き」「ゆで玉子」を自分で選び、自分の分をつくる課題を提供した。その際に、小学生の参加者には、気を付ける点を事前に確認し、スタッフの監視下で実施するなど安全面には細心の注意を行った。振り返りは、昼食をとりながら、感想を全体で共有することとした。

3. 活動中の参加児童生徒の様子

1) ウォーミングアップ

活動開始時は、小学生、中・高校生ともに表情が硬く、緊張している様子であった。最初はスムーズに自己紹介ができないグループもあり、スタッフが自己紹介場面においてリードする役割を担い、介入する場面が多かった。

小学生の中には、環境の変化に適応できず、初めての集団に入ることが出来ない児童もおり、開始当初は隣室の保護者の部屋に同席した。同児童はスタッフの「一緒に見るだけにしよう」という声かけにより、入室することが出来た。

2) エクササイズⅠ（「たまご研究プロジェクト」）

小学生たちにとっては、「たまご」は壊れやすいということへの緊張感からか「絶対落とせば割れるよ」などの発言が多かった。最初は高校生が、「卵を紙で何重にも包めばいいのでは？」など具体的な方法を提示する場面が見られた。小学生らも少し課題に対して見通しがつき始め、どんどん「割り箸も使おう」など自分の意見を出す場面が多く見られた。中・高校生らは、小学生の意見に対して、温かく見守る様子が見られた。理数系を得意とする高校生が、「いや、自分の意見はいいです。思ったようにやってみるといいよ」など、自分の意見を最初から言わずに、小学生の意見を尊重するように自身の発言を訂正する場面などが見られた。時間制限されていることで、徐々にグループ内での意見交換が活発になっていった。

卵3個中、2個までは予備実験として試すことができるため、試行錯誤しながら進めていく様子が伺えた。しかし、予備実験を行うことには慎重な様子が伺えなかなか試行できないグループが多かった。早々に1個割れてしまったグループは、高校生に頼る場面も見られるなど、異年齢の役割分担が徐々に確立されていった。

各グループの発表場面では、小学生が発表者となり、中高校生はサポートや実験場面で

の実演を担当することが多かった。小学生らには、どんな点を工夫したのか、「絶対自信があります」など堂々と発表する姿も見られた。小学生が緊張してうまく説明ができない場面でも、高校生はすぐ助言せず、待つという場面がみられた。4グループとも、「たまご」が割れることはなく実験を成功することができた。

3) エクササイズⅡ（調理実習）

調理の際は、主に中学生が準備や火の扱いなどを担当しており、卵を割る、盛り付けるなどを小学生が担当した。グループごとにとという指示はなかったものの、自然とグループごとの活動になっていた。

4) 振り返り

昼食および各々が調理した卵料理を食べながら、振り返りを行った。

小学生らは、「楽しかった」「たまごが割れなくて嬉しかった」「ドキドキした」などの感想が述べられた。中学生高校生らも、実験の成功に安堵するような感想が述べられた。その中で、高校生の一人が、「僕が小学生の時はもっと集中力がなく、チョロチョロしていたのですよ。ちょうど小学3年生の時からひかり野塾に通い始めたけど、よく部屋出ていったこと覚えています。今日、グループの子を見ていて、自分もこんな風だったのかなと思いました」「あまり活動には参加できていなかったこと覚えています」との発言があった。筆者が「この子たちもみんなのように立派なお兄さんになれるかな？」と述べた際に「大丈夫、なれますよ」と笑顔で答えた姿はとても印象的であった。



図1 話し合いの様子

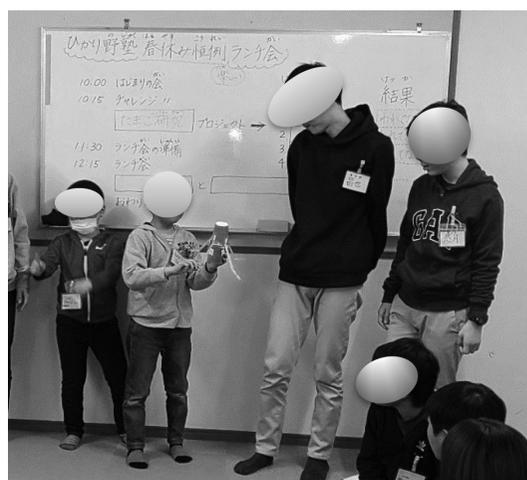


図2 プレゼンテーションの様子

4. 考察

今回、初めて小学生から高校生までのSSTグループの塾生の合同活動を実施した。異年齢の集団活動を通して、活動がもたらした対人関係スキルの効果および塾生の発言から見える青年期の自己理解について以下に考察する。

1) 異年齢活動の効果

今回参加した児童生徒らは、小学1年生から大学生までと児童期から思春期、青年期前期と幅広いライフステージを生きている。各々が所属している集団があり、その同年齢集団の中では多様なニーズと困難さを持っていることが多く、学校生活の中で躓きや戸惑いなど生きにくさを感じている。ひかり野塾におけるSSTグループにおいては、個々の個別目標と介入の視点をプログラムに組み込み、集団指導を実施している。今回参加した中高校生の参加者のほとんどが、小学生から利用している生徒が多く、我々は支援者として、長く継続した支援を実施してきている。児童期から思春期、そして青年期と年齢が上がる中で、行動特性の変化やその時期ごとの困難さの変化への対応が求められ、その度対応してきた。しかし、通常は横断的に現状をとらえることに主軸が置かれ、それぞれの塾生が所属している集団に対しての適応スキルに重きをおいた介入になっている。

しかし、今回は異年齢集団での活動の中で、高校生が言いかけた意見を堪え、小学生の意見を尊重した場面などのエピソードにもみられるように、「言葉遣い」「遠慮」「譲る」など相手に合わせるという行動が多数見られた。荒木（1990）は役割取得能力を、自分の考えた気持ちと同等に他者の立場に立って、その人の考えた気持ちを押し量り、調整して対人行動に活かす能力と定義付けている。本間（2019）は発達障害児では役割取得能力が低いことも示唆している。今回は年齢差がある対象という点においては、高校生らにとっては自分より下の年齢の参加者に対して、気持ちを調整する事が強化され、対人行動の関わり方に活かす事が出来たと示唆される。また、学校生活が長いことで、特別活動などの経験が豊富であることが、単にコミュニケーションスキル以外に「リーダーシップ」などの社会経験や生活経験が活用されたのではないかと考える。一方で、小学生らにとっては、自己の感情を内省する能力が育ち切れず、自己中心性が優位な面が見られたことが示唆される。異年齢集団におけるSSTの経験は、年齢が高い児童生徒にとっては、対人スキルに加え、リーダーシップの向上にも効果的であるのではないかと考える。

2) 青年期の自己理解

活動中に、高校生の参加者が小学生に感じた発言の内容はとても印象深いものがある。彼らは同年齢集団の中では、さまざまな対人関係の構築に対して緊張感のある学校生活を

日々送っている。今回の異年齢集団での活動を通して、過去の自己の記憶と目の前の小学生の行動を客観的に対比するきっかけとなった。そこで、改めて自己と向き合う機会になったと思われる。多動性や衝動性の症状の中心にいる自己は夢中な状態であり、自分自信の行動や感情を統制することは困難なことが多い。また岩本（2019）は、定型発達児と発達障害児では心の理論の形成プロセスが異なることを指し、このことはその先にある高度な概念発達にも影響を及ぼすと指摘している。しかし、目の前の小学生の行動を客観視することで、幼き日の自己や今までの経験の蓄積を振り返る事ができ、自己理解が促進されたのではないかと考える。飯田（2007）は、自閉症の子どもたちも思春期になると他人の意図や考えが分かるようになり、自分の特徴に気付くようになると述べている。さらに、自分は皆と違うという、他者からみた「自分」という観点が成立するためと述べている。今回、高校生らにとっては、「過去の自分」からみた「今の自分」という観点に基づき、現在の自己と向き合い、肯定的に「今の自分」をとらえたが故の発言につながったのではないかと考える。

梅永は「発達障害者の支援はある時期だけ集中的に行えばいいのではなく、ある意味一生涯必要である」と述べており、支援の中には、様々なライフステージで抱える課題に向き合い、サポートする事が中心である。その中で、異年齢集団と関わる経験は、改めて自己の役割や自己の理解が深まり、自己の内省の一助になることが示唆された。

また、今回卒塾生として、社会人の2名がボランティアスタッフとして参加してくれた。以前は、支援される側であったが、今回のボランティアという立場を意識して、準備から参加者のサポート、片付けなど全体の流れを見ながら率先して動く姿がとても印象的であった。卒塾生らは、高等教育を終える際に、進路という大きなハードルを越えている。自分がどうしたいかなど、自己の内面と向き合った経験を持っている。卒塾生にとっては、自己の振り返りの機会としては同様であるが、現在の自分の立場を理解し行動化できた背景には自己のアイデンティティが確立しつつあるライフステージにあるからではないかと考える。

今回、幅の広い年齢層の合同活動であったが、参加者各々の目線から感じるものが大きかったと思われる。青年期にある中高生および卒塾生にとっては、小さい子と関わる事で自己をコントロールし、自分自身の理解につながり、また小学生メンバーにとっては、受け止めてもらえる安心感の中にも、遠慮という社会性を学ぶ機会になりお互いにエンパワーメントされたのではないかと考える。異年齢集団SSTは、対人スキルの向上やリーダーシップ力の向上のみならず、自己理解の促進として効果があるのではないかと示唆された。

また、スタッフにとっても、異年齢集団における児童・生徒らのかかわりの実態やコ

コミュニケーション行動特性を把握することで、進学や就学などライフステージの変化によって必要とされる環境適応について予測することができる。ひかり野塾における今後の支援実践の幅を広げる可能性をもたらすと考えられる。

今後も、異年齢交流を促進するプログラムを継続し、取り入れていきたいと考える。

文献

- 相川充 (2009) : 新判 人づきあいの技術. サイエンス社.
- 荒木紀幸 (1990) : 役割取得能力と役割取得の機会—ジレンマ資料による道徳授業の改革. 明治図書, 76-77.
- 岩本友規 (2019) : 発達障害のある人の就労に必要な自己理解とは. 明星大学発達支援研究センター紀要, vol.4, 113-122.
- 佐久間路子他 (2000) : 幼児・児童期における自己理解の発達. 発達心理学研究 11 (3) 176-187.
- 富樫幸乃 (2019) : 軽度知的障害・発達障害のある生徒が自己理解を深めるための支援プログラムの開発. 帝京大学大学院教職研究科年報 10, 226-227
- 信夫辰規他 (2018) : 学校生活における異年齢集団活動が自己有能感へあたえる影響. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報 2, 125-134
- 本間優子 (2019) : デジタル絵本を用いた通級指導教室に在籍する発達障害傾向児への役割取得能力トレーニングの効果. 日本教育工学会論文誌. Vol.43, 1-4.
- 前田ケイ (2005) : ソーシャル・スキルズ・トレーニングの理論と実際: 総合リハビリテーション. 医学書院, 33 (6), 519-523.
- 迎山和歌子・境泉洋 (2017) : SSTにおけるロールプレイの回数が自己効力感に与える影響. 徳島大学総合科学部人間科学研究 25, 7-15.
- 文部科学省国立教育政策研究所 (2011) : 生徒指導支援資料 3 「子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/2306sien3_2s.pdf (最終閲覧日:2020年2月10日)
- 文部科学省 (2017) : 中学学習指導要領第5章. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/toku.htm (最終閲覧日:2020年2月10日)