

小学校における発達障害児に対する小集団 SST の取り組み — ミニゲームを主体とした集団適応の獲得について —

野澤宏之 (東京福祉大学)
吉岡恒生 (愛知教育大学 障害児教育講座)

要約

本研究の目的は、小学校における発達障害児に対して、児童らの取り組みが自発的になるようミニゲームを中心としたソーシャルスキルトレーニングを実施し、その効果を検討するものであった。また、学校・保護者と特別支援教育を核に実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業における学生ボランティアのニーズをつなぐものである。対象となるグループは8名の児童で構成された。プログラムは、前半部分は「見る／聞く」ことに主眼を置き、後半部分は「他者と協力すること」「ルールに従って行動すること」「勝ち負けによる自己の感情コントロール」を主眼に課題設定をした。効果の評価は、各学級担任にソーシャルスキル尺度を用いて実施前・実施後に回答してもらった。検討の結果、集団行動スキルに関しては総じて効果があることが確認された。また、衝動性の有無によって効果に差異が生じること、対人志向性の有無によっても効果に違いが生じることが確認された。

キーワード：ソーシャルスキルトレーニング 発達障害 特別支援教育

Ⅰ. はじめに

近年、社会での発達障害に対する認知が広まってきており、幼児期・学童期に診断を受けるようなケースが増えてきている。発達障害は、認知や対人関係において発達のアンバランスさを示すことが多く、それによって行動面や学習面での困難さにつながることが多い。実際には、集団での活動場面で「一斉指示での行動になじまない」「指導者の意図が伝わりにくい」「他者との友人関係の形成・維持がしにくい」などの困難さとなって表出しやすい。現実問題として、個別による支援が必要とされる児童はクラスに数名はみられ、その中には発達障害の診断を受けている園児・児童の姿も多くみられるようになってきている。現状では、保育・教育現場でも発達障害に対する理解や指導について研修等もかなり進んできているが、それでも個々の発達の状況によって指導方法に差異が生じやすいため、その個々人にあった指導に悩んでいる状況もよく聞かれる。また、保護者の知識や理解も急激に進んできており、保育・教育現場への指導の期待もおおきくなってきている。そうした中で現場では、日々指導の方略について検討されているが、現実的なりソースの確保という点で悩んでいることが多い。平成19年度より特別支援教育が本格的に開始となり、本年が3年目となるが、現実的教育現場としては、厳しい財政措置の中、十分な人的措置や予算が取られることが未だに少ない。しかし、各自治体ごと又は学校単位の中で少しづつではあるが通級指導の確保やボランティアの募集により指導のためのリソースを確保し、今ある限りの状況の中で可能

な限りの対応を取り始めている。

一方で視点を変えてみると、発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)といった、発達障害児の集団適応に関する方策の報告もなされるようになってきている。ソーシャルスキルとは、日常生活において社会に受け入れられる形で円滑な対人関係を構築し、社会に受け入れられない行動を回避するためのスキルである。SST自体は、1980年代より研究及び報告がなされている。当時は個別的SSTを通じたスキル向上に焦点を合わせた研究が進められていたが、1990年代に入り、個別指導によるSSTでは終了後の般化が困難であるという報告もなされるようになり(前田・山口, 1998)、徐々に集団による実施により般化の問題を克服しようとする試みがなされるようになってきた。岡田ら(2005)は、小学校高学年の児童に対して、ミニゲームを活用した小集団でのSSTを実施し成果を上げている。また相川(2008)は、ソーシャルスキル教育という形態での教育プログラムの分析を行い、ソーシャルスキルの向上を確認している。他にも、学生ボランティアを活用した小集団によるソーシャルスキルの指導といった方法も報告されている(山口・小谷, 2004)。この研究では、学生を指導員でなくグループ員として利用し、モデル提示及び子ども同士のつなぎ役、また指導員と子どものつなぎ役として一定の成果を上げている。

さて、愛知教育大学では、3カ年計画として「特別支援教育を核に、実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業」を実施していた。その中でもその事業の一環として筆者が直接参加していた

のが「学校における発達障害児支援ボランティア派遣事業」である。これは、発達障害児への対応に苦慮し彼らを支援する学生ボランティアを求めている学校側のニーズと、教育実習のみにとどまらず教育現場で継続的に実践を積みこむことによって将来の教員としてのスキルを向上させたいという学生側のニーズをつなぐ事業として実施されている(吉岡ら2008)。その中で筆者は、学校側のニーズと保護者のニーズとをつなぐ意味で、小学校内にて学生ボランティアを活用した小集団によるSSTの取り組みを行った。これは、SSTの実施による具体的な発達障害児へのアプローチを提供するだけでなく、実際には学校側が必要とされているリソースの確保という観点からも有用であると考えられる。また、本事業の目的でもある学生のスキル向上の場としても直接指導が可能なことから有効であるといえよう。更に、保護者の立場からも小学校での指導の一環として、ソーシャルスキルの向上を期待する声があった。そうした各々の立場からのニーズをつなぐ機会として今回SSTを実施した。

本研究では、児童らの取り組みが自発的になるようミニゲームを中心としたソーシャルスキルプログラムを検討し、実際に参加した児童へのソーシャルスキルの変化について検証することとする。

Ⅱ. 対象と方法

1) 対象児

A県B町内の小学校に在籍する小学生8名。学年は2年生2名(男児1名, 女子1名), 3年生3名(男子2名, 女子1名), 4年生3名(男子2名, 女子1名)である。参加児童の概要は表2に示す。全員が既に医療機関にて診断を受けている児童である。参加児童は、保護者よりSST実施の希望のあった児童となっている。

2) 指導形態と指導内容

指導場所は、小学校内のワークスペースを主活動場所として使用し、諸事情により使用できない場合において体育館を半面に区切り使用した。

指導は、1セッション45分であり、毎週固定の時間に取り出しにて集団指導の形態をとった。回数としては半年間、計15回のセッションを行った。活動の様子は毎回ビデオ撮影をし、セッション終了毎にスタッフのための評価・分析に使用した。指導員は、司会進行に学校支援ボランティアに参加している大学院生1名が当たり、筆者が進行上のサポート及び助言を行った。また、毎週同小学校に学校支援ボランティアに参加している学生に、スタッフとして1~3名参加してもらうよ

うにした。指導は表2のようなスケジュールで実施した。また、指導プログラムは、表3のように構成した。主な狙いとしては、前半部分は「見る／聞く」ことに主眼を置いた。後半部分は「他者と協力すること」「ルールに従って行動すること」「勝ち負けによる自己の感情コントロール」を主眼に課題設定をしている。そこにボディイメージやバランスを取るような要素を含む課題を設定した。

1. 自由遊び(5分)

指導者と参加児童で自由に遊ぶ時間。遊具はボールを中心とした運動ができるものと、折り紙のような座って活動できるものを用意した。

2. はじまりの時間(5分)

挨拶、出席の確認。今日の予定の確認。

3. ソーシャルスキルプログラム(25分前後)

教示、モデリング、リハーサル、実施の順で展開。

4. おわりの時間(5分)

当日のソーシャルスキルプログラムの振り返りと、般化のためのフィードバックと確認を行う。出席カードに日付の記入とシールを貼る。終了の挨拶。

表 1 セッションの流れ

3) 指導方法

ソーシャルスキルプログラムは、今日の活動の教示、活動の狙いについての教示、モデリング、リハーサル、フィードバックを一連の設定として行っている。今回は岡田ら(2005)の報告を参照し、社会的問題解決の手続きをモデリング場面に取り入れた。実際に学生スタッフにモデル提示を行ってもらい、起こりうる問題に対してどのような手続きによって解決を図るのかを教示するようになった。それによって、解決手段を提示するだけでなく、問題が起こりうる状況において、そうした状況にならないよう回避する方策を見出しやすいような狙いを持たせることとした。ゲーム課題は、参加児童らが意欲的に取り組めるよう遊び感覚で出来るものを検討・設定し、ルールに狙いが組み込まれているようにした。

また、毎回のセッション内容については、セッション毎に手紙にて保護者に伝達を行うようにし、その時の対象児の様子の報告と家庭での実場面でのフィードバックをお願いした。更に各学級担任にも同様にセッション毎にどのような指導を行ったのかの報告をし、学級内で類似場面がありその際にセッションでの学習についてフィードバックを行ってもらいたい旨を伝えて実施していただいた。

対象児の概要	
A	小4男子 AS (1) WISC-Ⅲの検査結果 全検査IQ:88(言語性IQ:81, 動作性IQ:97)
<p>通常学級に在籍。この児童は、前年度中盤から個別指導によるSSTと言語による概念形成の指導を半年間実施し、今年度は本支援に参加。昨年度の支援開始時は、集団内でのルールや序列の判断に困難さを示していた。また、状況判断においては、独自の解釈をなすことも多くみられた。学習においては、困難さを示すことが多くなってきている。全般的に受け身の姿勢が多く、集団内では静かにしていることが多かったが、夏休み以降次第に動きが活発になり、集団内で注目を得るための不適切な行動を取るようになってきている。</p>	
B	小4男子 AS (2)
<p>特別支援学級に在籍。低学年時は衝動的な行動を取ることも多かった。今年度に入り、衝動性については自身でコントロールできる場面も増えてきており、感情面でも同様の変化が徐々にみられるようになってきていて、自身の気持ちを表現したり、調整しようとする場面も見られ始めている。粗大運動ではからだのバランス感覚に優れた面を見せる。対人関係では、今年度より学級に在籍する児童が増えたこともあり、積極的に他児に関わりを持つようとする場面が増えてきている。</p>	
C	小4女子 水頭症の診断 中軽度MR
<p>通常学級に在籍。動作は全般的にゆっくりである。言語指示だけでは理解が困難な場面も多く、実際にモデルを見ての学習によって理解することが多い。学習した時点での短期的な保持は可能であるが、安定して定着するには回数と時間が必要である。学習面では、教科指導にはついていけないことも多いが、課題への取り組みの意欲と行動はあり、提示された課題を遂行しようとする。対人関係は良好で、他者に対しては基本的にプラスの意味で素直な反応を示すことが多い。</p>	
D	小3男子 HFPDD (1)
<p>通常学級に在籍。後述する男児と同学級に在籍している。小学校入学時は離席し、教室外へ出てしまう場面が多くみられたが、2年生以降は学習場面にて着席して学習ができていく。基本的に穏やかな受け身のタイプであるが、興味をひくような刺激に対しては反応してしまいやすい傾向がある。特に、後述の同学級内の男児の動きに注目してしまい、追従することが多く、結果不適切な行動をとってしまうこともある。</p>	
E	小3男子 HFPDD (2) WISC-Ⅲの検査結果 全検査IQ:85(言語性IQ:74, 動作性IQ:101)
<p>通常学級に在籍。先述の男児と同学級に在籍している。視覚刺激に対して易反応性・即反応性が高く、衝動的に動いてしまうことが非常に多い。反面、几帳面な部分もあり、丁寧にこだわることもある。運動面は概ね良好で手先は器用であるが、粗大運動では加減を要するようなコントロールが苦手。他者に対しては関心や注目をすることもできるが、先に挙げたような過反応の点からトラブルになることが頻繁に起こる。学習面では授業についていけないことが多く、全く違うことをしているか離席して他教室に行ってしまうこともよくみられる。</p>	
F	小3女子 HFPDD 知的には平均知能(IQ100前後)
<p>特別支援学級に在籍。保育園年長時に不登園傾向を示したが、就学時にスムーズに特別支援学級に移行することができ、以降は学校へ普通に登校することが出来ている。他者の指示を受けて活動することには安定した行動を取ることができるが、融通がききにくい部分があり、初めに適切な枠組みを提供する必要があると生じることがある。他者に対しては、一旦相手が認識できると安定した関係を取ることができるが、相手の様子を見ての判断といった事柄には注目が困難なことが多い。</p>	
G	小2男子 AS WISC-Ⅲの検査結果 全検査IQ:108(言語性IQ:109, 動作性IQ:106)
<p>特別支援学級に今年度より在籍。1年生時は授業時間に離席して教室外に出てしまう場面がしばしばみられた。指示の受け入れは概ね良好であるが、感情のコントロールが困難な面があり、しばしば衝動的に他者に対して行動してしまうことや切り替えが利かずにパニックになるような場面がみられる。また運動面では、全般的に低緊張気味で姿勢の保持が困難なことが多く、崩れたような格好になることが頻繁である。身体感覚の鋭敏性・鈍麻性も一部みられる。</p>	
H	小2女子 軽度MR 下肢に軽度の肢体不自由がある
<p>通常学級に在籍。集団内では非常におとなしく極めて受動的に動く。表情に代表されるような情動の表出が乏しく、かなり慣れた場面でないとならぬと表出がみられない。意思表示に関しても同様である。理解に関しては、言語指示理解だけでは困難な場面も多く、実際にモデルを見ての学習だけでなく実体験をもって理解することが多い。軽度の肢体不自由があるが、運動することは意欲的に取り組むことができる。</p>	

表2 対象児の概要

番号	ソーシャルスキル	課題の内容
1	仲間の顔と名前を覚える	自己紹介用のカードを用意し、他者と挨拶をしたのちに相手に名前と顔を記入してもらう。時間内に出来るだけ多くの人と交流を持つことを目的とするが、正しく挨拶することを主眼とする。
2	集団での約束を決める	用意したB紙に、全員で確認したセッション時間内での約束を決める。その後、それぞれがB紙に絵や色を塗って作成する。自分たちで設定した約束を守ることを狙いとする。毎時間黒板に掲示する。
3	注意を持続する	フライングゲームを行う。つい立て間である物を飛ばし、何が飛んでいたのかを当てる。投げるタイミングは徐々にランダム変化させることで、注意の持続を目的とする。解答は挙手にて行わせ、衝動的に答えないよう正しい手順で解答することも狙う。
4	指示を聞く	船長の命令ゲームを行う。指導者の指示に従って体を動かす。指示通りの行動を取ることを狙いとし、指示の長さの変化やダミーの指示者を交えて行う。多くの情報の中からでも、必要な情報に注目して指示が聞けるようにする。
5	多数決の意見に従う	多数決じゃんけんバトルを行う。2つのチームに分かれ、じゃんけんの要領で3種のじゃんけんカードを選択し、チーム内で1番多かったカードを採用する。多数決の意見に従うことと、自身の意見が採用されなくても怒らないよう感情のコントロールを狙いとする。
6	相手のことを考えて声をかける・調節する	協力パスゲームを行う。様々なアイテムを投げてパスをする。投げる際に相手に声をかけて、相手の受け取る構えを確認した上で投げるようにする。やりとりには相手の反応を確認することが重要であることを目的とし、また相手が受け取りやすいように加減することも狙いの1つとする。
7	協力して同じ動きをする・決められたルールに従う	協力ワニ池渡りを行う。2チームに分かれ、二人組で2枚の新聞紙を使いリレーを行う。移動には新聞をひいてその上を移動しなければならないようにし、協同して活動することを狙いとする。
8	他者を助ける	天使と悪魔のおにごっこ(こおりおに)を行う。自身だけが逃げるのではなく、困っている相手を助けることを狙いとしている。また、困っている時には相手に対してサインを表示することも狙いの一つとしている。
9	役割分担をして活動する・相手の動きに注目し合わせる	レスキュー新聞列車を行う。3チームに分かれ、新聞紙で作った輪に入って競走をする。1人は新聞が破れた際の修理役になる。相手と速度や動きを合わせて動くことを目的とする。今セッション以降、チームはくじ引きで決めるようにし、くじで決まったメンバーでも一緒に協力することを狙いとする。
10	他者と協力する・教える	協力ジェスチャーゲームを行う。2チームに分かれ、チームごとに決められたジェスチャーを相手チームに当ててもらう。チーム内でジェスチャーの良し悪しを教えあうことを狙いとする。

11	他者を助ける・集団活動に参加する	電池人間を行う。頭の上にお手玉を乗せ、落とさないように動く。落した児童は他児に再度お手玉を乗せてもらうまで動けない。集団全体でどれだけタイムが伸ばせるかが課題になるが、そのためには他児を助けることが重要となり、全体で協力することが狙い。
12	相手に使う言葉の選択	あったか・チクチクおはじきを行う。2チームに分かれ、おはじきによる勝負をする。チーム内で順番に行うことと、味方がミスをして相手も傷つける言葉を使用しないことを狙いとする。
13	他者の動作に合わせて動く	はい・ポーズ！を行う。掛け声で各々好きなポーズを維持し、指導者が良いポーズを1つ決定する。その後、そのポーズをモデル通りに再現し、同じポーズを取るようになる。他者と同じ動作を取ることを狙いとする。
14	他者の表情に合わせてみる	はい・チーズ！を行う。前回と同様に、今回は表情で同じことを狙いとする。表情の分だけ難易度が上がっており、よく相手に注目することと、ボディイメージ通りにコントロールすることも狙いとする。
15	チームで協力する	協力ペットボトル倒しリレーをする。2チームに分かれ、タオルを投げてペットボトルを倒すリレーをする。チーム毎に倒した本数で競争をするが、チームの仲間を応援することと、非難をしないことを狙いとする。

表3 プログラム概要

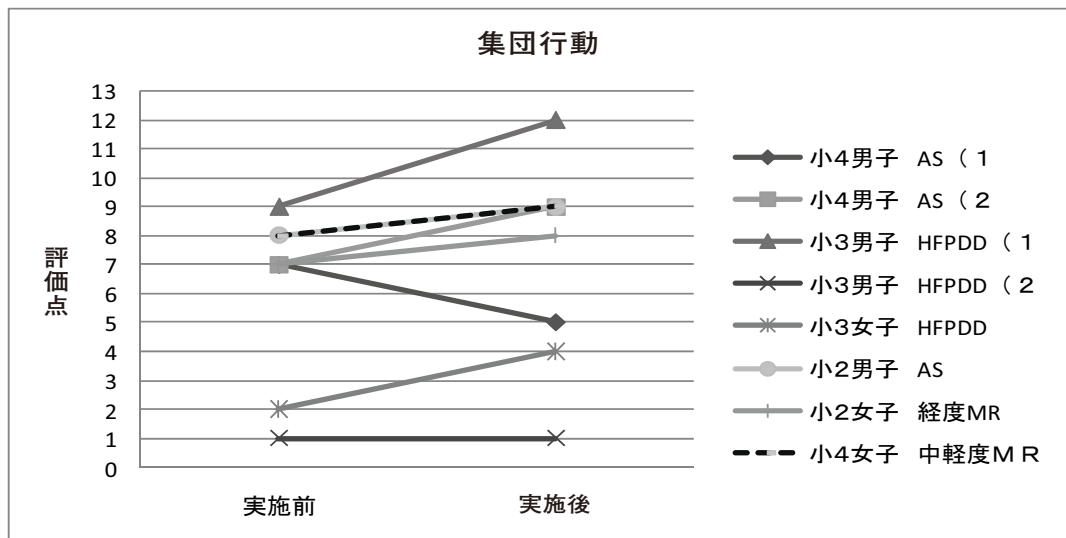
4) 評価方法

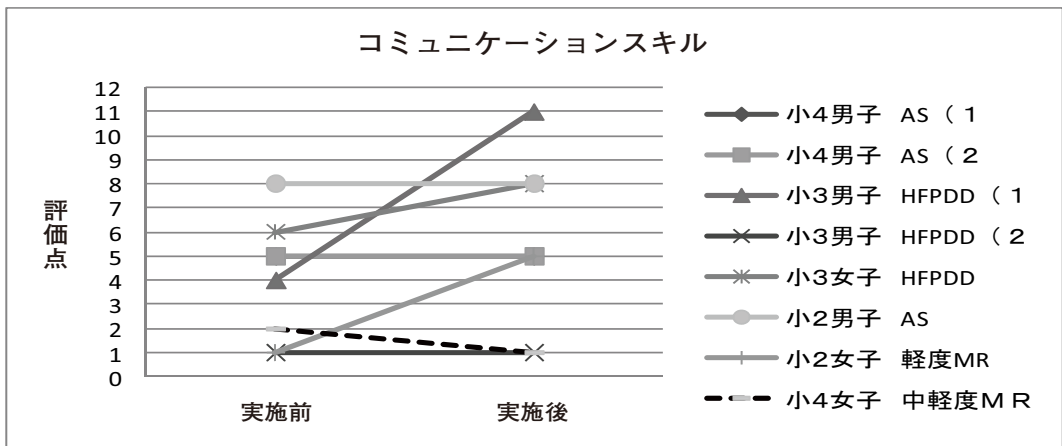
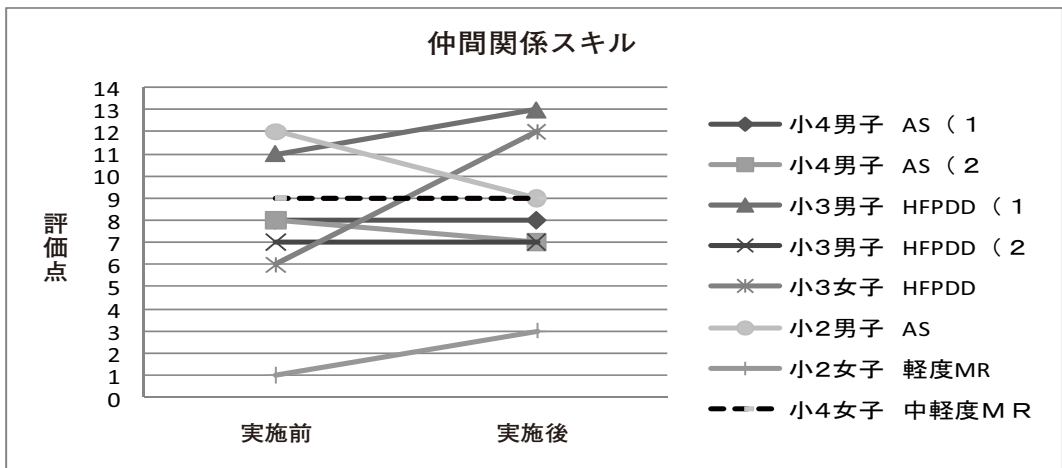
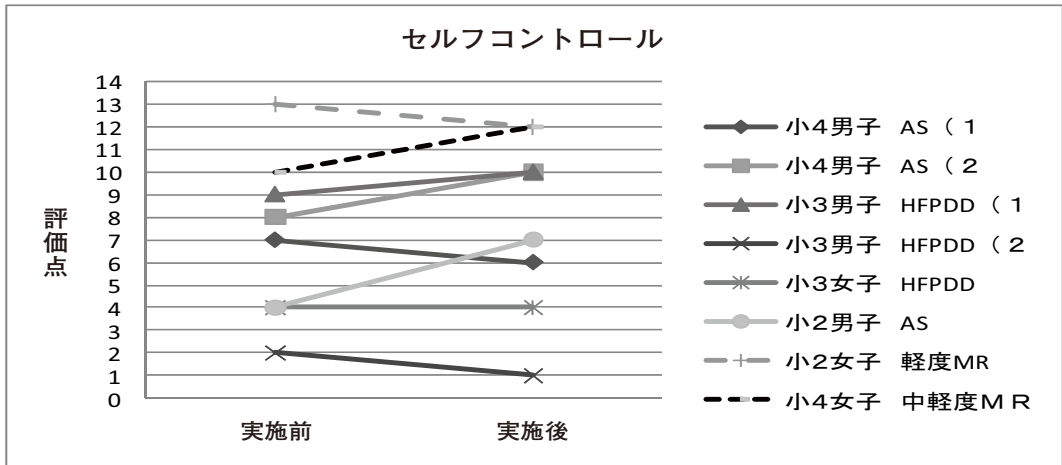
ソーシャルスキルプログラムの効果を測定するために、開始時と全15回終了後に対象児の担任にソーシャルスキル尺度(上野ら, 2006)にて評価を行ってもらった。学級担任に評価を行ってもらったのは、学級での日常生活の中で実際にスキルの般化がなされていることが重要なのであり、第3者的な立場からの視点にてその効果を測定したい、という意図があったためである。

Ⅲ. 結果

以下、学級担任からの評定をグラフにまとめたものを記す。

集団行動の評定では、ほとんどの児童において上昇がみられた。これは、集団内での適応的な行動・反応が増加した結果と考えられる。また、Aは評価点を下げており、Eに関しては変化がみられなかった。セッション中ではA、E共に離席行動等の集団参加に支障の出る行動は、回を重ねる





毎に減少しており、課題参加は安定してきている姿があった。

セルフコントロールの評定では、上昇がみられる群と変化しまたは下降する群とに分かれた。

衝動性の高さがみられるA、Eは評価点が下がっている。Hに関しては、セッション中に次第に自己について表現する頻度が上昇していることが確認できている。

仲間関係スキルの評定では、大きく上昇を示す群と変化なしまたは減少する群とに分かれた。上昇を示した群では、基本的に対人志向性はみられるものの対人交流において受け身の姿勢が多く、自発的な関与が少ない児が該当している。減少している群では、衝動性が高いないしは対人志向性があまり高くない児が該当していた。

コミュニケーションスキルの評定では、大きく上昇を示す群と変化なしの群とに分かれた。上昇を示した群は、仲間関係と同様に対人志向性はみられるが受け身の対人交流が多く、自発的に関与を持とうとする頻度が少ない児が多くみられた。

IV. 考察

今回のSSTプログラムでは、前半のプログラムと後半のプログラムとで主眼にしている課題設定が異なっている。前半部分では、ソーシャルスキルを習得するために必要となる「選択的に必要な刺激に注目する」ことを目的とし、見るスキルと聞くスキルのトレーニング課題を設定している。後半部分は前半部分の基礎的な部分をベースにしつつ「他者と協力すること」「ルールに従って行動すること」「勝ち負けによる自己の感情コントロール」といった集団内での適応に必要なスキルトレーニングへと移行していく狙いである。

その点では、集団行動の評定は全体的に上昇傾向を示しており、本SSTが狙いとしている集団行動に必要とされる、対人マナー・ルールの順守・他者との協力性・課題遂行といった適応のスキルを習得するという点では効果があったと考えられる。また、学級や家庭でのフィードバックを同時に行ったことで、セッション以外での般化がよりスムーズに行われたと考えられるだろう。般化のフィードバックについては、保護者や学級担任・学生ボランティアより、類似状況にてセッション内での経験に触れるコメントを返すことで、その時の経験を想起し適応の行動をとることができた例があったと報告を受けている。この項目で上昇がみられなかったA、Eに関しては、学級担任よりクラス内の他児との関係において、他児がA、Eの言動を避けるような反応があること、そのためにクラス内で注目を集めるために却って不適当な反応を示すことで注目を集めようとする行動がSST開始前から増加しているという報告があった。また、上昇を示している児童についてはそういった学級内での相互作用については報告がなかった。所属している集団内で既に他児と上手く関係が構築しにくいような相互作用が起きている場合、SST実施場面で徐々に安定した集団参加が可能になっていても、すぐには般

化しにくい環境のために適応に困難さがみられると考えられる。今回のような場合、本人のスキル獲得の他にも、集団内の他児童に対し集団内での相互作用が良化するような介入が合わせて必要になることと思われ、またその効果については今後検討が必要であろうと思われる。

他項目の評定では、上昇がみられた児とそうでない児との間に、その行動特性の間に幾つかの差異がみられた。特に今回、明確に差異が確認されている点については、衝動性の有無及び対人志向性・自発的な他者への関与の強さが挙げられる。以下、それぞれの特性を強弱に区分し、児童の行動特性がどのような作用を及ぼし今回の評定結果となったのかを検討したい。

衝動性の高い児童は、スキル獲得に重要となる教示・モデリング・リハーサル・フィードバックといった各行動が易反応性・即反応性の問題によって円滑に行いにくくなることが推測される。例えば必要な部分ではないところに注意が向いたり、提示や教示に対して終了する前に反応してしまうといった状況が生じやすいことから、必要な学習の機会を損失しやすいと考えられる。また、スキル獲得の集団学習においては「見る」「聞く」「待つ」といった基本的な対人行動が安定して取れることが、一对多の環境下にて教示を行う者からの学習を進める上で重要になるが、集団で実施する場合には一斉指導時に個別に応じた介入が行いにくい点と相まって、学習の機会が損ないやすくなってしまふ。加えて、スキル自体は習得していたとしても、援用の場面でも自身の反応性をコントロールしつつ適切にスキルを用いることができるかどうかという二重のハードルがある。実際に、セッション内では後半比較的安定した課題参加をしていたA、Eであるが、所属する学級内に戻るとセッション内で獲得した行動をとる前に他者からの刺激に反応してしまい、衝動的に動いてしまう場面が多かった。そのために、集団行動スキルやセルフコントロールスキルに評価点として反映されていると考えられる。反対にある程度安定して対人反応の「間」を持ちやすい衝動性の低い児童は、学習が円滑に行いやすいことと、実際にスキルを活用する時点で学習内容を援用しやすいということもあり、集団行動及びセルフコントロール・仲間関係スキル評定において上昇を示しやすいと考えられる。衝動性の高い児童の場合、低年齢ないしは個別指導により、事前に学習を行いやすいような援助・指導を行っていくことが重要であると考えられる。状況によっては岡田ら(2005)にあるように、薬物療法の併用等を考慮することで学習の効果を得やすくし、適切な

タイミングでスキルを使用しやすい状況を作り出すことも重要であろう。

次に、対人志向性・自発的な他者への関与が強い児童の場合であるが、そのような児童は適切な対人方略を学習することでより良い対人関係を築きやすい可能性があることが考えられる。今回の結果では、そのような傾向が観察された児童では、仲間関係スキル・コミュニケーションスキル評定の上昇が大きい。そのような傾向がある児童は元々他者に対して志向しているため、適切な方略を得ることでセッション以外の場でも積極的にスキルの使用を行い、それが他者からの良好な対人反応によってフィードバックされ、適応的行動が次第にとれるようになっていく可能性が高いことが推測される。反対に対人志向性・自発的な他者への関与が低い児童については、単純に対人スキルの獲得だけでなく、それを発揮しやすい状態へと指導していくことや、より発揮しやすい環境設定をしていくことが重要である。セッション内では、参加者が固定の少数メンバーであること、介入を適時行うスタッフが十分にいることから比較的適応的反応を引き出しやすい状況であったが、多数の児童が在籍している環境では、スキル発揮に関して十分な援助が受けられないために、スキル自体は習得していても以前と同様な状況に陥りやすいことが確認されている。このような場合、より少数のメンバーで他者との相互交流の頻度を増やしていくような介入や、スキルを使用することで目的を達成することができる設定などを行うことで、まずは他者への関与の機会の増大を図ることが必要であるといえる。

もう一つの目的であった学生のスキル向上に関してもプログラム参加による効果があったと考えられる。実際に参加した学生スタッフは、SST以外の時間は学級にて教科指導の補助等に当たっていたが、以前は自身の指導方略や効果測定において不安に思う部分があったとのコメントが良く聞かれたのであるが、今回のSSTのセッションに参加することで、必要なスキルの指導方略を体験的に学習出来、児童への効果的な指導手順や効果測定を自信を持って行うことが出来るようになったと感想を頂いている。筆者が、学生が実際に教室で支援している状況を確認すると、セッション参加以前と比べて的確なタイミングで介入を行うことが出来ていること、また指導後のフィードバックのタイミングが適切であること等も確認され、体験的に指導方略を学習できる機会が学生にとって有益な方法であることが確認できたと思われる。また学校を会場としたことで、時折実際に学級担任や保護者が指導場面を見学するような機

会もできた。それによって担任からも指導方略や指導による変化を多角的に見る良い機会となったという感想や、家庭での指導においても参考になったとのコメントを頂いており、指導に関しての副次的効果もあった。それぞれのニーズが上手くかみ合った支援が行えることで、より良い連携が可能になっていく1例であったと思われる。

今回は児童ごとの行動特性及び程度を事前・事後に明確に測定していなかったために、それによってスキル習得・使用にかかる影響について詳細に検討することができなかった。今後は児童の行動特性とスキル特性との関係から生じる、スキル習得・使用に係る影響を明らかにすることによって、より適切な指導・介入方略の構築が可能かどうかを改めて検討したい。

参考文献

- 岡田 智・後藤大士・上野一彦 2005 ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究—LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して— 教育心理学研究, 53, 565-578
- 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 明治書房
- 吉岡恒生・柴田和美・相馬慎吾・野澤宏之・原恵美子・山内麻美 2008 発達障害児のための学校支援ボランティア事業—初年度の取り組み— 愛知教育大学研究報告 57 教育科学編 111-119
- 前田基成・山口正二 1998 社会的孤立児の社会的スキル遂行に及ぼすセルフ・エフィカシー変容の効果 東京電機大学 理工学部紀要 20 33-39
- 相川 充 2008 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究—攻撃性の分析を通して— 東京学芸大学紀要総合教育科学系. 59集 107-115
- 山口正剛・小谷裕実 LD周辺児のソーシャルスキル指導の試み—学生ボランティアを活用したプログラムの開発— LD研究 25 173-180

謝 辞

本プログラムに参加した子どもたちと指導機会を提供していただいた小学校の先生方に感謝いたします。また、本論をまとめるにあたり快諾していただいた保護者の皆様に感謝いたします。