

# 学習障害児の社会的不適応の原因の分析と 指導技法の開発

(課題番号 10610128)

平成 10 年度～平成 11 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書

平成 12 年 3 月

研究代表者 佐藤 容子

(宮崎大学教育文化学部助教授)

研 究 組 織

研究代表者：佐 藤 容 子（宮崎大学教育文化学部助教授）

研 究 経 費

平成10年度 1,100 千円

平成11年度 500 千円

計 1,600 千円

目 次

研究1 .....	1
方法 .....	2
1. 被験者 .....	2
2. 材料および手続き .....	3
結果 .....	7
考察.....	12
研究2 .....	15
方法 .....	16
1. 被験者 .....	16
2. 材料 .....	17
3. 訓練手続き .....	18
結果 .....	22
考察 .....	33
引用文献 .....	34
資料 .....	35

# 研 究 1

従来、多くの研究によって、学習障害児の社会的適応のまずさが指摘されてきた（たとえば、Kavale & Forness,1996; Perlmutter,1986）。佐藤容子（1994）は、学習障害児は幼児期という幼い段階で、すでに仲間達から受容されなかつたり拒否されている子どもが多い（約 70%以上の学習障害幼児が、ソシオメトリックテストによる拒否児または低受容児のカテゴリーに入る）ことを明らかにし、学習障害児の社会的適応を高めるためには、早期発見、早期からの指導が必要であることを指摘した。さらに、佐藤容子と泉真佐子（1996）は、仲間達から拒否されている学習障害幼児は自由遊び時間中の社会的スキルがまずく、設定保育場面では課題不従事行動が多いことに着目し、彼らに対して注意の焦点化と維持の訓練を行うことによって、課題不従事行動を減少させた。その結果、課題不従事行動が減少するのに伴って、彼らの社会的行動が改善されることが明らかになった。このことから、学習障害児の社会的不適応の原因は、彼らの注意の問題に起因する課題不従事行動の多さや社会的スキルのまずさと関係していることが示唆された。しかしながら、この研究においては、学習障害児の社会的スキルのまずさが何に起因しているかを明らかにすることはできなかった。

現在のところ、学習障害児の社会的適応のまずさの原因を科学的・客観的に分析・検討した研究は数が少ないが、この点を明らかにすること抜きにしては、学習障害児の社会的適応を高めるための指導法を開発することは困難であると考えられる。その中で、Tur-Kaspa と Bryan(1994)の、学齢期の学習障害児には社会的情報処理能力に欠陥がみられることを明らかにした研究は非常に示唆的である。

そこで、本研究では、この点に注目して、学習障害幼児の社会的スキル、社会参加度、社会的情報処理能力と、社会的適応の実態を明らかにすることを目的として実施した。

## 方 法

### 1. 被験者

まず、研究の対象となる学習障害児を選び出すために、宮崎市とその近郊の幼稚園と保育園、計 47 園の年長児（計 1360 名）の学級担任に対して、中川（1990）の「学習障害児によくみられる行動特徴」10項目を示し、それらの特徴を持つ幼児を選び出してもらった。さらに担任教師（保育士）に、ここで選び出された幼児 130 名（男児 98 名、女児 32 名）のひとりひとりについて、後述する P R S および上野（1985）による学習障害児の行動チェックリストに回答してもらった。その結果、学習障害児である可能性が高いと判断された幼児は 79 名（男児 43 名、女児 12 名）であった。これらの幼児に個別に面接を行い、W P P S I、図形の模写、人物描画、ボール遊び、リズム打ち〔などの諸検査を実施した。そして、これらの結果に加えて、担任による日常の保育活動中の行動観察から得られた情報に基づいて、学習障害児を識別した。このようにして得られた学習障害児 55 名（男児 43 名、女児 12 名）を、学習障害児群とした。これとは別に、ここで選ばれた学習障害児と比較するために、それぞれの学習障害児と同じ学級に属する同

性の幼児の中から、その学習障害児ともっとも生年月日が近い健常幼児を選び出し  
てもらい（計55名）、健常児群とした。

なお、本研究の被験者の年齢範囲は5歳7ヶ月から6歳7ヶ月にわたり、平均は  
6歳0ヶ月であった。

## 2. 材料および手続き

〔I〕学習障害の可能性が高い幼児を選び出すために、以下のような尺度等を用  
いた。

### (1) P R S (The Pupil Rating Revised- Screening for Learning Disabilities) 日本版

この尺度は、子どもの担任教師（保育士）が子どもについて評価する尺度で、学  
習障害を短時間に、かつ適切に発見するためのスクリーニングテストである。本研  
究では、森永良子ら（1992）が日本の子ども達について標準化したものを用い  
た。

この尺度は全部で24項目からなり、I聴覚的理解と記憶（4項目）、II話しこと  
ば（5項目）、IIIオリエンテーション（4項目）、IV運動能力（3項目）、V社会的行  
動（8項目）の5つの領域からなっている。IとIIが言語性能力の領域で、III・IV・  
Vが非言語性能力の領域である。

本研究では、森永ら（1992）に従って、言語性学習障害、非言語性学習障害  
とともに、全体的な学習障害の診断基準も採用した。

### (2) 上野一彦ら（1985）による学習障害児の行動チェックリスト

この尺度は、全部で30項目からなり、I活動水準の異常（3項目）、II転導性  
（3項目）、III協応運動のまずさ（4項目）、IV衝動性（3項目）、V情緒の不安定  
さ（5項目）、VI固執性（3項目）、VII認知の障害（4項目）、VIII言語の遅れ（5項  
目）で構成されている。しかしながら、本研究では幼児を対象としており、回答  
者である担任教師（保育士）にとって、評価が困難であるとの声が寄せられた、  
VIII言語の遅れカテゴリーの項目を除外し、残りのカテゴリーについて、上野らの  
基準を用いて学習障害児を選出した。

### (3) W P P S I (Wechsler Preschool and Primary Scale for Children) 日本版

Wechsler(1966)が開発した幼児用個別式知能診断検査で、本研究では、三木安  
正ら（1988）が日本の子ども達用に標準化したものを用いた。本検査を用い  
た理由は、選び出した対象児に知的な遅れがないことを確かめるためと、下位検  
査同士の結果のバランスをみることによって、対象児が学習障害児であることを  
確認するためであった。

### (4) 図形の模写、人物描画、ボール遊び、リズム打ち

図形の模写は、ベントン検査の図版から適宜選び出したもの2枚に加えて、7  
マス×7マスの碁盤状のマス目の中に7～8個の丸印を描き入れたものを模写さ

せる課題であった。

人物描画は、グッドイナフ人物画検査の手順に従って、対象児に子どもの全身像を描かせた。

ボール遊びは、対象児を含めた4～5名の子ども達と一緒に、直径約20cm程度の大きさのボールを用いて、転がしドッジボールやキャッチボールのような遊びを行った。

リズム打ちでは、調査者が対象児を含めた4～5名の子ども達に対して、両手で簡単なリズムを打って聞かせ、直後にそれを模倣させる課題であった。

これらの課題については、対象児が、同年齢の子どもたちに比べて著しく遂行が劣るかどうかをチェックした。

〔Ⅱ〕学習障害児の社会的適応の状況をみるために、社会的スキルと仲間達からの受容度を測定し、自由遊び時間中の行動観察を実施した。

### (1) S S R S - J (Social Skills Rating System- Japanese Version:日本語版社会的スキル評定尺度)

この尺度は、子どもの社会的スキルと問題行動を測定する尺度で、全42項目からなる。社会的スキルはさらに、教室活動(4項目)、主張性(5項目)、遊び活動への働きかけ(6項目)、葛藤解決(2項目)、自己コントロール(6項目)、協調性(5項目)、の6カテゴリーに分かれ、問題行動尺度はさらに、不注意行動(4項目)、内面化問題行動(4項目)、外面化問題行動(6項目)の3カテゴリーに分かれる。本研究において用いたものは教師評定用のものであり、各項目に対して、「まったくみられない(1点)」～「非常によく見られる(5点)」までの5点尺度であった。

### (2) ソシオメトリック・テスト

対象児の属する学級の子どもの達の名前を、1枚のカードにつき一人分ずつ書いたカードを、学級の全員分準備した。これは、学級の子どもの達全員に、自分以外の他の子ども達一人一人について、どの程度その子どもと一緒に遊びたいかを評価させるための材料として用いた。つまり、本研究では、子ども達が年少であるために、学級内のすべての成員について自発的に視野に入れて回答することが困難であるなどのデメリットを考慮して、ソシオメトリック評定法を用いることにした。本研究では、カードの名前の子どもと一緒にどの程度遊びたいかを、「たくさん遊びたい(3点)」、「中くらい遊びたい(2点)」、「少し遊びたい(1点)」の3ポイント尺度で評定させた。

### (3) 行動観察

対象児の社会的行動を観察するために、教師(保育士)からなすべき課題を与えられて、皆と一緒に同じ課題に取り組むことが求められる設定保育場面と、対象児が自由に行動することが許される自由遊び場面とにおいて、対象児の行動を観察し

た。それぞれの観察場面では、1回の観察時間は5分間であり、この5分間を10秒ごとの30インターバルに分け、それぞれのインターバル内で、観察のターゲット行動が見られたかどうかをチェックするものであった。そして、このような観察を1日につき2回繰り返して、計10分間の観察を1セッションとした。各場面での観察項目は、以下の通りであった。行動観察は、各被験者に対して、14セッションずつ実施した。

設定保育場面では、課題不従事行動の回数と持続時間を記録した。この行動を観察対象とした理由は、教師（保育士）が学級の子どもたちに対して、一斉に課題を与えたとき、その課題に従事せず、課題とは無関係な行動をしていた場合、その行動は、教師から注意を受けたり、叱責される原因となりやすい。このようなことが繰り返す子どもは、学級の他の子どもたちから、「あの子はだめな子」、「自分たちとは違う」という、マイナスの評価を受けることにつながりやすいと考えられる。従って、集団活動での課題場面において課題不従事行動をとることは、その子どもの仲間関係を悪化させる方向に導きやすい。

本研究においては、課題不従事行動を次のように定義した。

- ・ 教師が学級の子ども達全員に対して一斉に指示を与えた場合に、3秒以内にそれに取りかからない
- ・ 学級の子ども達が発行された活動を遂行している間、指示とは関係のない行動をしている
- ・ 活動中に、他の子ども達の活動を妨害するような行動をする

自由遊び場面での行動は、対象児がどの程度仲間たちと一緒に遊び活動に参加しているかという視点から、「何もしない行動」、「一人遊び」、「平行遊び」、「協調遊び」、「けんか」、「移動・その他」の6つの行動のうちいずれかが出現した場合に、そのインターバルのその項目にチェック印を記入した。

### 〔Ⅲ〕 社会的情報処理能力の査定

対象児の社会的情報処理能力を測定するために、(Dodge,1990)を基にして、次のような情報処理ステップを考えた。そしてまず、対象児に対人場面を描いた短いストーリーを提示し、以下のステップに従って質問し、それに対する回答を採点した。各ストーリーは、3枚の絵からなる紙芝居形式で提示した。各ステップの内容と採点基準は次の通りであった。なお、本研究では6つの社会的場面のストーリーを準備し、各対象児にすべての場面について質問した。

- (1) ステップ1 (符号化) … 対人場面でキーとなる情報を、頭の中に留めておき、それを言葉で表現するステップ。本研究では、調査者が、「どんなお話だったかな?」と対象児に質問し、話のキーポイントを1つ答えるごとに1点を与えた。
- (2) ステップ2 (解釈) … 相手の気持ちや行動を解釈するステップ。本研

究では、調査者が、たとえば、「どうしてお友達は〇〇ちゃんをつついているのかな？」と質問して、相手の意図に関して好意的な解釈と敵意的な解釈とを提示し、どちらかを選ばせた。

- (3) ステップ3 (反応検索) … 相手の行動を受けて、主人公が行うであろう解決方法を考え出すステップ。本研究では、調査者が、「〇〇ちゃんはどうしたらいいと思う？」と対象児に質問し、まず、自由な回答を求めた。対象児に自由回答ができた場合、その答え1つに対して2点を与えた。また、自由回答ができなかった対象児については、良好な対人関係を維持しつつ問題解決することができる(コンピテントな)方法と、問題解決する上で相手との良好な対人関係を壊しかねない(アンコンピテントな)方法の2つの選択肢を提示し、どちらかを選ばせた。コンピテントな方法を選んだ場合は1点、アンコンピテントな方法を選んだ場合は0点とした。
- (4) ステップ4 (反応決定) …考えられるいくつかの方法の中から、最も効果的だと考える方法を選ぶステップ。本研究では、以下の4つの質問からなっている。

#### ステップ4-1

ステップ3で2つ以上の解決法をあげた対象児に、「〇〇ちゃんは、どの方法を選ぶと思う？」と質問し、選んだ方法がコンピテントな方法かアンコンピテントな方法かを判定した。また、ステップ3で与えられた選択肢に対して答えた対象児については、その子どもの選んだ選択肢がコンピテントな方法かアンコンピテントな方法かを判定した。

#### ステップ4-2

調査者が、「その方法(対象児がステップ4-1で選んだ方法)は、いい方法かな? 悪い方法かな?」と質問した。そして、対象児の評価が妥当(良い方法を「良い」と言い、悪い方法を「悪い」とする)であるか否かを判定した。

#### ステップ4-3

調査者が、「もしあなただったら、どうする?」と対象児に尋ねた。対象児が挙げた方法に対して、コンピテントな方法かアンコンピテントな方法かを判定した。なお、このステップでは、自由回答法で回答が得られなかった対象児については、コンピテントな選択肢とアンコンピテントな選択肢の両方を提示して、それぞれについて同じように質問した。

#### ステップ4-4

調査者が、「もしその方法(ステップ4-3で対象児が挙げた方法)がうまくいかなかったらどうする?」と対象児に質問し、対象児が述べた方法がコンピテントな方法かアンコンピテントな方法かを判定した。なお、このステップでも同様に、自由回答法で回答が得られなかった対象児については、コンピテントな選択肢とアンコンピテントな選択肢の両方を提示して、それぞれについて同じように質問した。



(5) ステップ5 (実行) … 対人場面で実際に取るであろう方法を選ぶステップ。本研究では、調査者がストーリーの主人公の名前を対象児の名前に変えて、もう一度読み聞かせた後、「あなただったら、このあとどうする？」と質問した。自由回答が得られなかった場合には、コンピテントな方法とアンコンピテントな方法の2つの選択肢を提示し、どちらかを選ばせた。

## 結 果

### (1) 学習障害児の出現率について

スクリーニングの対象とした 1360 名の母集団の中で、PRS、上野ら (1984) の学習障害児の行動チェックリスト、WPPSI、および個別面接による障害児検査の結果、学習障害児であると判断された子どもは、男児 43 名、女児 12 名、合計 55 名であった。これは、全体の 4.04% にあたり、男女比は、3.58 対 1 であった。

そのうち、言語性学習障害児は 4 名 (全体の 0.29%、学習障害児の 7.27%)、非言語性学習障害児は 37 名 (全体の 2.72%、学習障害児の 67.27%) であり、残りの 14 名 (全体の 1.03%、学習障害児の 25.45%) は両方の特徴を併せ持っていた。

### (2) 学習障害児の社会的スキルについて

学習障害児群と健常児群の、教師評定によるSSRS-Jのカテゴリごとの平均得点は、表1と表2に示す通りであった。

表1. 学習障害児群と健常児群の社会的スキル平均評定点

	適切な社会的スキル						
	教室活動	主張性	遊び活動への働きかけ	葛藤解決	自己コントロール	協調性	全体
学習障害児群	9.50	9.00	16.50	5.75	14.00	13.00	67.75
健常児群	17.75	20.00	28.75	9.00	23.50	21.50	120.50
t 値	10.19	22.92	49.00	11.21	22.62	20.23	47.10

表2. 学習障害児群と健常児群の問題行動の平均評定点

	不注意行動	内面化問題行動	外面化問題行動	全体
学習障害児群	16.25	10.00	18.50	44.75
健常児群	8.75	4.25	11.25	24.25
t 値	13.39	6.73	9.18	18.81

社会的スキルに関しては、得点が高いほど適切な社会的スキルを使っていることを意味し、問題行動得点に関しては、得点が低いほど問題行動が少なく、適応的であることを示している。

これらの表からわかる通り、学習障害児は健常児に比べて、社会的スキルに関してはいずれの категорияにおいても得点が低く、問題行動得点においてはすべての category で得点が高かった。このことは、学習障害児は健常児に比べて、社会的スキルがまずく、問題行動が多いことを示している。

### (3) ソシオメトリックテスト

対象児の所属している学級が複数にまたがり、しかもそれぞれの学級のクラスサイズに違いがあるため、所属する学級が異なる子ども達の一人一人が仲間達から受けた受容得点の多少を直接比較することは困難である。そこで、それぞれの対象児の得た受容得点を標準得点に変換した。

表3は、学習障害児群と健常児群のそれぞれが得た仲間受容得点の平均標準得点を示している。この表から明らかなように、学習障害児群は健常児群よりも、仲間からの受容度が有意に低いことが明らかになった ( $t=6.82, df=108, p<.01$ )。

表3. 学習障害児群と健常児群の平均仲間受容得点 (Z変換値)

	平均	S D
学習障害児群	-0.86	0.96
健常児	0.30	0.82

### (4) 行動観察について

設定保育時間中の1セッション(10分間)あたりの学習障害児群と健常児群のそれぞれの平均課題不従事行動の出現回数と平均累計持続時間は、表4に示す通りであった。

表4. 学習障害児群と健常児群における課題不従事行動の平均値

	課題不従事行動		
	頻度 (回)	累積持続時間 (分)	攻撃・妨害行動 (回数)
学習障害児群	14.86	6.56	5.71
健常児群	4.71	1.47	1.14

t検定の結果、課題不従事行動の回数についても( $t=5.15, df=108, p<.01$ )、持続時間についても( $t=6.13, df=108, p<.01$ )、学習障害児群と健常児群の間でそれぞれ有意差が見られ、いずれも学習障害児群の方が有意に多いことが明らかになった。また、設定保育場面では、学習障害児群は健常児群よりも、攻撃・妨害行動が有意に多かった( $t=2.63, df=108, p<.01$ )。

自由遊び時間の各観察セッションにおいて、学習障害児群と健常児群の子ども

達がそれぞれの行動に費やした時間の割合は、表5に示すとおりであった。

表5. 学習障害児群と健常児群の自由遊び時間中の行動の平均割合(%)

	何もしない	一人遊び	平行遊び	協調遊び	その他
学習障害児群	22.01	31.43	26.79	19.79	0.00
健常児群	10.36	10.21	40.29	38.64	0.05

つぎに、「なにもしない」と「一人遊び」の2つのカテゴリーを合わせて「孤立行動」とし、「平行遊び」と「協調遊び」の2つのカテゴリーを合わせて「社会的行動」とした。1回の観察セッション(10分)あたりのこれらの行動の平均持続時間の長さは、表6に示す通りであった。

表6. 各群の「孤立行動」と「社会的行動」の平均持続時間(分)

	孤立行動	社会的行動
学習障害児群	5.35	4.65
健常児群	2.15	7.90

各カテゴリーごとに、学習障害児群と健常児群の間でそれぞれt検定を行ったところ、孤立行動は学習障害児群の方が有意に多く( $t=10.52, df=108, p<.001$ )、社会的行動は逆に健常児群の方が有意に多いことが明らかになった( $t=10.57, df=108, p<.001$ )。

#### (6) 社会的情報処理能力について

社会的情報処理能力の尺度は、ステップによって得点化が可能であったものと不可能であったものがあつたため、全体として1つの「社会的情報処理能力」として数値化する事が困難である。そこで、各ステップごとに、6つの場面の結果を総合して処理を行った。

#### ステップ1

このステップにおける各群の平均得点は表7の通りであった。

表7. 学習障害児群と健常児群のステップ1における平均得点(23点満点)

	平均点	S D
学習障害児	18.83	5.11
健常児群	17.31	4.94

t検定の結果、学習障害児群は健常児群よりも有意に成績が低いことが明らかになった( $t=3.47, df=108, p<.01$ )。

## ステップ2

表8は、6つの場面のステップ2で、相手の意図に対して好意的な解釈をした対象児と敵意的な解釈をした対象児の、それぞれの延べ人数を示している。このステップで、好意的解釈と敵意的解釈のいずれとも判別が困難であった被験者については、このデータから除いた。これらのデータについて、カイ自乗検定を行ったところ、1%水準で有意な結果が見いだされた( $\chi^2=12.11$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )。つまり、学習障害児群は健常児群に比べて、相手の気持ちや意図を敵意的に解釈していることが多いことが明らかになった。

表8. ステップ2で好意的な解釈をした子どもと敵意的な解釈をした子どもの人数

	好意的解釈	敵意的解釈
学習障害児群	159	87
健常児群	217	60

## ステップ3

表9は、ステップ3での各群の平均点を示している。

表9. 学習障害児群と健常児群のステップ1における平均得点

	平均点	S D
学習障害児群	9.83	3.08
健常児群	10.35	3.35

これらの数値についてt検定を行ったところ、群間の差は有意でなかった( $t=0.82$ ,  $df=108$ )。このことは、第三者的立場から、物語の主人公が行うであろうと考える解決法を思いつく能力には、学習障害児と健常児の間に差がないことを示している。

## ステップ4-1

表10は、ステップ4-1において、コンピテントな方法を選んだ対象児とアンコンピテントな方法を選んだ対象児のそれぞれののべ人数を示している。

表10. ステップ4-1での各方法ののべ選択者数

	コンピテントな方法を選んだ人数	アンコンピテント方法を選んだ人数
学習障害児群	229	69
健常児群	260	40

これらの数値についてカイ自乗検定を行ったところ、1%水準で有意な結果に

なり( $\chi^2=9.67$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、学習障害児群は健常児群に比べて、コンピテントな方法を選んだ人数が少なく、アンコンピテントな方法を選んだ人数が多いことが明らかになった。

#### ステップ4-2

ステップ4-2では、自分が選んだ方法に対して、そのやり方が適切な方法であるかどうかを対象児自身に判断させた。表11は、このステップにおいて、その判断が適切であった者ののべ人数を示している。

表11. ステップ4-2において判断をした子どもののべ人数

	適切な判断を	不適切な判断
学習障害児群	242	45
健常児群	252	38

これらの数値についてカイ自乗検定を行ったところ、 $\chi^2=0.78$  となり、これら2つの群の判断の適否には有意差がなかった。

#### ステップ4-3

このステップでは、提示されたストーリーの主人公が抱えている問題に対して、対象児自身が自分ならどうするかを答えさせた。表12は、コンピテントな方法を挙げた対象児とアンコンピテントな方法を挙げた対象児ののべ人数を示している。

表12. ステップ4-3においてコンピテントな方法  
およびアンコンピテントな方法を挙げた人数

	コンピテントな方法	アンコンピテントな方法
学習障害児	200	92
健常児群	248	51

これらの数値に対して、カイ自乗検定を行ったところ、1%水準で有意な結果が得られた( $\chi^2=16.82$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )。つまり、学習障害児群は健常児群に比べて、他者の抱える対人的問題を自分の立場に置き換えてみて、自分ならどうするかを考えたとき、対人関係を円滑にするうえで有効と思われる(コンピテントな)行動を思いつく数が少なく、アンコンピテントな行動を思いつく数が多いことが明らかになった。

#### ステップ4-4

このステップでは、対人的な問題場面で、その問題を解決するために自分が取った行動が一度うまくいかなかった場合に、次にどんな方法をとるかを尋ねた。

コンピテントな方法を選んだ人数とアンコンピテントな方法を選んだ人数は、表 1 3 に示すとおりであった。

表 1 3. 失敗の後に選んだ方法ごとの人数

	コンピテントな方法	アンコンピテントな方法
学習障害児群	1 8 3	7 9
健常見群	2 1 7	7 3

これらの数値についてカイ自乗検定を行ったところ、 $\chi^2=1.71$  となり、これら 2 つの群の対象児が選んだ方法には有意差がなかった。

#### ステップ 5

与えられた対人間の問題場面で、対象児がとると答えた行動がコンピテントなものかアンコンピテントなものかを判断し、そのように答えた対象児ののべ人数を表 1 4 に示した。

表 1 4. 対象児自身が実行することを選んだ方法とそののべ人数

	コンピテントな方法	アンコンピテントな方法
学習障害児群	2 1 2	8 0
健常見群	2 3 7	6 2

これらの数値についてカイ自乗検定を行ったところ、 $\chi^2=3.59$  となり、これら 2 つの群の対象児が選んだ方法には有意差がなかった。

## 考 察

本研究は、学習障害児の社会的適応のまずさを改善するための指導法を開発するための基礎資料として、彼らの社会的スキル、社会参加度、社会的情報処理能力と、社会的適応の実態を明らかにすることを目的として実施した。

まず、年長幼児期の段階ですでに発見された学習障害児の出現頻度は約 4. %であり、これは全国的な調査での数値にほぼ一致する。また、男女比は 3.58 対 1 であり、学習障害幼児全体のうち、言語性 LD は約 7.27%、非言語性 LD は約 67.27%、言語・非言語両性 LD は約 25.45%であった。一般に、非言語性の部分に学習障害がある場合に対人関係上の困難を抱えることが多いと言われていることからみても、学習障害児の多くは社会的適応がまずいという事実が理解できる。

学習障害児の社会的スキルを評価することに関して、本研究では対象児の年齢の低さを考慮して、教師評定尺度を用いた。その結果、すべてのカテゴリーで、学習障害児は健常見よりも社会的スキルがまずく、問題行動が多かった。その中でも、t

値で見れば、「遊び活動への働きかけ」における群差が非常に大きく、学習障害児は健常児よりもこのスキルが極端にまずいことが明らかになった。

仲間受容に関してみれば、学習障害児の受容得点の Z 変換値の平均は負の値を示しており、しかも -1 にかなり近い。健常児の平均標準得点が正の値であること、しかもこれら 2 つの群間に有意差があることからみても、学習障害児の仲間関係は、かなり問題が大きいと言わざるを得ない。

学習障害児は健常児に比べて、設定保育場面では課題不従事行動が多かった。また、自由遊び時間中は孤立行動が多く、社会的行動が少ないことが明らかになった。これらのことを合わせて考えると、集団場面の中で、仲間達から一人離れて皆と違った行動をしたり、何をすともなくうろついている学習障害児の姿が浮かぶ。このような様子は、教師からは注意を受け、仲間達からは低く評価されることにつながりやすいのであろう。

社会的情報処理能力に関しては、学習障害児は健常児に比べて、場面の情報を的確につかむことが困難で、相手の意図を敵意的に解釈しやすいことが明らかになった。そして、人間関係を悪くさせてしまうような行動をとってしまいやすい。しかしながら、ステップ 3 で、第三者的立場から、物語りの主人公がとるであろうと考える解決法を考える能力には、健常児との差がないことから考えると、学習障害児は、自分では不適切であることが分かっているながらその不適切な行動を選んでしまいがちであることが推測される。ステップ 4 - 2 で、自分が選んだ行動の適否を判断する能力には学習障害児群と健常児群の間に差がなかったことも、この仮説を支持している。今後は、なぜ学習障害児が、不適切な方法であると分かっているながらその行動を選ぼうとするのかを明らかにすることが重要である。学習性無力感 (learned helplessness) や統制可能性 (controlability) の視点からの検討が有効であるかもしれない。

# 研 究 2



研究1では、学習障害児群は健常児群に比べて、設定保育場面では課題不従事行動が多く、攻撃・妨害行動も多いことが明らかになった。また、自由遊び時間中は、「なにもしない」や「一人遊び」などの孤立行動が多く、「平行遊び」や「協調遊び」などの社会的行動が少ない。教師評定による社会的スキルもまずく、問題行動は多い。仲間からの受容度も健常児に比べて有意に低かった。これらのことがらはずべて、学習障害児が仲間関係に困難を抱えやすいことを示している。そして、その原因の1つとして、彼らの社会的情報処理能力に問題があるのではないかと考え、この点についても検討を試みた。その結果、学習障害児は健常児に比べて、ステップ1（社会的情報の符号化）、ステップ2（相手の意図についての解釈）、ステップ4-1（話の主人公の反応を決定する）、ステップ4-3（行為者としての自分自身の反応を決定する）の各ステップで、不十分な点があることが明らかになった。つまり、その場面に存在する適切な情報を十分インプットできず、相手の行為の意図を敵意的に解釈しやすい。また、そのような問題場面でいくつかのとるべき行動がある場合でも、対人関係を円滑に進めるにはマイナスになるような行動を他者もとるだろうし、自分自身もその行動をとると考えてしまう。

研究1では、以上のことが明らかになった。これは、学習障害児の対人関係のまずさの原因として、彼らの社会的情報処理能力の問題の大きさは重大なものであることを示している。

そこで、研究2では、このような学習障害児に社会的情報処理の要素を強調した社会的スキル訓練を試みた。そして、従来、学習障害児の仲間関係の改善に有効であることが示されてきた注意力の訓練と、その効果を比較検討する。

## 方 法

### 1. 被験者

研究1で選び出した学習障害児が所属する幼稚園（保育園）の中から、訓練場所の提供を受けることができた3つの園を選んだ。そして、それらの園に所属する学習障害児（年長組と年中組）のうち、社会的適応に問題を抱えることが明らかかな子どもを、（1）注意力訓練群4名、（2）社会的スキル訓練群5名、（3）訓練なし統制群3名のいずれかの群に割り当てた。なお、当初の計画では、これらの3群に加えて「社会的情報処理訓練群」を設定する予定であったが、パイロット・スタディの結果、幼児期の段階では社会的スキルと社会的情報処理をはっきりと区別することは困難であることが明らかになったため、これらを別々の2群として設定するのではなく、「社会的スキル訓練群」として統合することにした。

これらの対象児の年齢範囲は4歳7ヶ月から6歳5ヶ月であり、平均は5歳8ヶ月であった。WISCまたはWPPSIによる知能指数の範囲は71から123であり、平均は96であった。ここでのIQ71の子どもは、全体の知能指数はやや低い、言語性の知能指数は98であったため、全体的に見て、特に大きな知的遅れはない子どもであると判断し、本研究の対象児とした。各群の対象児の学習障害

のタイプは以下の通りであった。

- 注意力訓練群———A児 (IQ118、言語・非言語両性LD、男児)  
B児 (IQ88、非言語性LD、男児)  
C児 (IQ96、非言語性LD、女児)  
D児 (IQ107、言語・非言語両性LD、男児)
- 社会的スキル訓練群—E児 (IQ71、非言語性LD、男児)  
F児 (IQ123、非言語性LD、男児)  
G児 (IQ81、言語・非言語両性LD、男児)  
H児 (IQ84、言語・非言語両性LD、女児)  
I児 (IQ87、言語・非言語両性LD、女児)
- 訓練なし統制群———J児 (IQ86、言語・非言語両性LD、男児)  
K児 (IQ105、非言語性LD、男児)  
L児 (IQ99、非言語性LD、女児)

## 2. 材料

各群の訓練効果を査定するために、以下の測度を用いた。

### (1) S S R S - J (Social Skills Rating System- Japanese Version: 日本版社会的スキル評定尺度)

この尺度は幼児の日常的な社会的スキルとを問題行動を評定するもので、本研究では、訓練の前と後に、研究1と同じく、教師用の尺度を用いた。

### (2) 行動観察

研究1と同様の観察法を用いて、自由遊び時間中の対象児の社会参加度を、「何もしない」、「一人遊び」、「平行遊び」、「協調遊び」、「けんか」、「移動・その他」にコーディングした。

### (3) ソシオメトリックテスト

各訓練が対象児の学級集団内での社会的適応状態にどのような効果をもたらすかをみるために、訓練の前と後に、研究1と同様のソシオメトリックテスト評定法を用いた。

以上の各査定は、訓練効果を査定するのが目的であったため、注意力訓練群、社会的スキル訓練群、訓練なし統制群のすべての群に対して実施した。

さらに、注意力訓練群では訓練によって対象児の注意力が向上したかどうかを確認しておくことが必要である。そのために、この群の対象児に対しては、視覚的な情報に対する注意力をみる「絵の間違い探し」課題と、聴覚的な情報に対する注意力をみる「物語りの復唱」課題を準備した。

「絵の間違い探し」課題では、5対の線画を用いた。これらの線画は、幼児用雑誌等に掲載されているものに類似の、さまざまな場面を描いたものであり、各々の対の2つの絵は互いに類似しているが、いくつかの相違点がある。対象児はそれらの絵を見比べて、相違点を指摘することを求められる課題であった。本研究では、

注意の焦点化の能力を正答数で測り、注意の持続力を Give up までの時間の長さで測ることにした。

「絵の間違い探し」課題が視覚的な情報に対する注意力を査定する尺度であったのに対して、「物語りの復唱」課題は、聴覚的な情報に対する注意力を査定するものである。この課題では、5～7歳児用程度の簡単な物語りを、あらかじめ、大人が意味のまとまり（文節）ごとに区切って、ポーズを入れながら音読したものをテープレコーダーに吹き込み、対象児にはそれを聞きながら、各ポーズの間に聞いた通りの言葉を復唱することを求めた。この課題では、対象児が5回連続して復唱を間違えるまでに進んだ文節数を測度とした。

また、佐藤・佐藤・泉（1997）によれば、学習障害児の場合、課題不従事行動の主たる原因は、彼らの注意力の問題であり、このことから考えると、注意力の訓練を行えば、その結果、学習障害児の課題不従事行動が減少すると考えられる。従って、本研究においても、訓練の前後で対象児の課題不従事行動の回数が減少するかどうかを検討することにした。そこで、本研究においても、研究1と同様の方法で、設定保育時間中の課題不従事行動の観察を行った。

これに対して、本研究で用いた社会的スキル訓練群では、社会的情報処理の側面を強調した訓練であったため、訓練によって、対象児の社会的スキルだけでなく、社会的情報処理能力が向上することが期待されていた。そこで、この群に対しては、訓練の前と後に、これら2つの査定を行った。ここでターゲットにした社会的スキルは、「遊び活動への仲間入り」スキルであり、前述の社会参加度を査定する自由遊び時間中の観察と並行して、対象児の「遊び活動への仲間入り」スキルが、「言語性のものか非言語性のものか」と「適切であるか否か」の2つの視点から判定した。以下にはその判定基準を示す。

- (a) 言語性－適切：遊んでいる仲間（達）に対して、「仲間に入れて」、「一緒に遊ぼう」、「何してるの」などの適切な言葉かけをして仲間に入ろうとする
- (b) 言語性－不適切：攻撃的な口調で仲間に入れてと言ったり、逆に、不明瞭や小声過ぎるなど、意味の分からない言い方をする
- (c) 非言語性－適切：言葉を使わないが、遊んでいる仲間達に自然に受け入れられるやり方で仲間に入ろうとする
- (d) 非言語的－不適切：仲間を押しのけたり、割り込んだりなど、言葉を使わずに、かつ、仲間を不快にさせるやり方を用いて、仲間に入ろうとする

各観察セッション中に対象児の自発的な仲間達に対する「遊び活動への仲間入り」がみられなかった場合は、そのセッションの終わりに、その対象児に対して、「向こうに行って、みんなと一緒に遊んでおいで」と教示し、その後の仲間入り行動を記録した。

### 3. 訓練手続き

注意力訓練群と社会的スキル訓練群とは、園の自由遊び時間中に、それぞれの群に応じた訓練を、1日につき1セッション、合計12セッションずつ行った。各セッションは、約20分～30分間であった。

#### (1) 注意力訓練群

対象児4名に健常児1～2名（その日の園の事情によって異なる）を加えた小グループを作り、園内の小部屋で訓練した。訓練の内容は、佐藤・泉（1998）を参考にして、対象児の注意の焦点化と維持の能力を高めると考えられる活動をプログラム化して用いた。それぞれの活動は、以下の通りであった。これらの活動はそれぞれ3分間～5分間程度で実施できるもので、1回の訓練セッションにつき、いくつかの活動を組み合わせるやり方で実施した。活動は通常、1名の訓練者が指導したが、活動の内容によっては（たとえば、コロコロドッジボールなど）、1名の補助訓練者が参加した。それぞれの活動の具体的内容については、資料の部に掲載する。なお、注意力は情報の同時処理と継時処理の両方に関わるものであるから、このことを考慮して、注意力の訓練には、情報の同時処理と継時処理の両方の側面から、注意の焦点化と維持の能力を高めることをねらいとした。各セッションの終了時には、各自のノートにがんばりシールを貼らせた。

- ・身体部位の名前の確認
- ・触覚による身体部位の判断
- ・くっつきゲーム
- ・風船キャッチ
- ・ボールパスゲーム
- ・光の追いかけて
- ・特定の場所に光を当てる
- ・動作の模倣
- ・動作の再生
- ・フラフープくぐり
- ・何の音かを当てる
- ・音に合わせて動く
- ・決まった音楽でタッチ
- ・段ボール箱の中（道）を歩く
- ・コロコロドッジボール
- ・ボールを打つ活動
- ・音の方向当て
- ・ストップゲーム
- ・椅子取りゲーム
- ・指を数えるゲーム
- ・手たたきゲーム

## (2) 社会的スキル訓練群

当初、対象児5名からなる小グループを作り、園内の小部屋で訓練することを計画した。しかしながら、社会的スキル訓練においては、訓練の中でとりあげる対人的場面の中にでてくる人物の性やおもちゃなどに子ども達が影響を受けやすいため、結局は、3名の男児のグループと2名の女児のグループとに分け、これら両グループに同じ訓練を行った。

訓練を始めるに当たって、「ふざけない」、「勝手に席を離れない」、「先生やお友達の話をよく聞く」、「このお部屋（訓練室）でしていることは、他の（訓練を受けていない）お友達に言わない」ことを約束し、各セッションのはじめにこれを確認した。

訓練では紙芝居を用いて、幼児が日常的によく経験する3種類の社会的スキル（正の主張性、負の主張性、情報を求める）のいずれかが求められる対人的問題場面を取りあげ、社会的情報処理モデルのステップに従って訓練した。本研究では、正の主張性に関する場面としては、Ⅰ「助けを求める場面」とⅡ「仲間入り場面」、負の主張性に関する場面としては、Ⅲ「物をとられる場面」とⅣ「並んでいる列に割り込まれる場面」、情報を求めるスキルに関する場面としては、Ⅴ「待ち合わせをすっぽかされる場面」とⅥ「秘密の約束を破られる場面」の3つの場面を準備した。これらの場面のいくつかについて、ストーリーとそこでとるべき適切な社会的スキル（四角い枠内）を、以下に挙げておく。

### Ⅰ. 助けを求める場面…正の主張性スキル

「○○ちゃん（主人公）は、みんなと遊ぼうと思って、おもちゃ箱を運ぼうとしました。でも、おもちゃ箱は重たくて、一人で持つことができません。○○ちゃんは近くにいた子に、『手伝って』と言いましたが、誰も手伝おうとしません」

近くにいたお友達に、再度、「重いんだよ。手伝って」と頼む

### Ⅱ. 物をとられる場面…負の主張性スキル

「○○ちゃんは、三輪車で遊んでいます。○○ちゃんは、三輪車に風船をつけようと思ったので、風船を取りに行きました。戻ってくると、お友達がその三輪車に乗っていました」

相手の子に、「それ、僕が乗っていたんだよ、風船をつけようと思って、取りに行ってたんだ」、「一緒に遊ぼう」などの言葉をかけて、自分が乗っていたことを伝える

### Ⅲ. 待ち合わせをすっぽかされる場面…情報を求めるスキル

「○○ちゃんは、お友達と公園で遊ぶ約束をしました。○○ちゃんは、公園で待っていました。でも、お友達は約束の時間になっても来ませんで

した」

次の日、来なかった相手の子に、「昨日はどうして来なかったの?」、「ずっと待っていたんだよ」などの言葉をかけて、相手が来なかった理由を尋ねる

訓練の内容は、ただ単にその場面での適切な社会的スキルを教えるのではなく、社会的情報処理に重点を置いた、コーチング法を用いた。1つの場面に対する訓練は2セッションかけて行った。

各ストーリーごとに2回に分けて実施したが、社会的情報処理モデルに基づいて、第1回目のセッションには、ステップ1. 符号化過程、ステップ2. 表象過程、ステップ3. 反応探索過程に焦点を当て、第2回目のセッションでは、ステップ4. 反応決定過程とステップ5. 実行過程に焦点を当てた内容で構成されていた。訓練の手続きの例は以下の流れに沿ったものである。

表15. 社会的スキル訓練の1回目（ステップ1～ステップ3）の流れ

訓練の流れ	活動内容
○約束事の確認	
○昨日までのおさらい (前回の場面について)	○紙芝居の内容を思い出す(ペープサートやパネルを提示し、その後、紙芝居を読み聞かせた)
○紙芝居の場面・登場人物の表情を読む(今回の場面について)	○紙芝居の一部分(登場人物の表情)に視点を置く(表情に注目しやすくするために、黒色画用紙を丸くくり抜いて、登場人物の顔の部分だけが見えるようにした物を紙芝居の画面に重ねる)  ○紙芝居に見られる表情のまねをさせる。そして、どんな気持ちかを言葉で言わせる。 ○どうしてその表情をしているのかを考える ○絵の全体を見て場面の理解を深める
○紙芝居を聞く	○紙芝居を聞いて、主人公の気持ちと相手の子の気持ちを話し合う ○どうすればよいかを考える(対象児や訓練者が考えた良い方法やまずい方法を、パネルに提示する) ○考えた方法が成功するか失敗するかを予想させる。
○まとめ	
○ごほうびのパズルシールを台紙に貼る	

表16. 社会的スキル訓練の第2回目（ステップ4～ステップ5）の流れ

訓練の流れ	活動の内容
○約束事の確認	
○昨日のおさらい	○紙芝居の内容を思い出す（ペープサートやパネルを提示し、その後で紙芝居を見たこと） ○昨日、どのような方法を見つけたかを再度確認し合い、それらの方法が成功するか失敗するかを予想させる。
○訓練者によるモデル提示	○訓練者Aが主人公、訓練者Bが相手役（お友達）になって、考え出した方法を演じて見せ、どの方法が成功するか、失敗するかを理解させる（訓練者Bがお友達役であることを理解させるために、お面をかぶって演じる）
○ロールプレイ	○対象児が順に主人公役になり、訓練者Bと演じる ○対象児同士で主人公と相手役とを演じる ○役割を交代する
○まとめ	
○パズルシールを台紙に貼る	

注意力訓練群、社会的スキル訓練群とも、毎日1セッションずつ、合計12セッションずつ行ったが、この間、訓練なし統制群の子ども達に対すしては、特別な指導は行わず、通常的自由遊び活動をさせた。

## 結 果

### 1. 注意力訓練群の注意の能力について

訓練の前と後の、「絵の間違い探し」課題の結果は表17に示す通りであった。

表17. 「絵の間違い探し」課題の正答率（%）と Give up までの時間（秒）

対象児	正答率			Give up までの時間		
	訓練前	訓練後	増減	訓練前	訓練後	増減
A	69	79	+	55.0	58.4	+
B	72	86	+	64.0	80.4	+
C	52	62	+	33.5	67.2	+
D	62	79	+	40.6	65.4	+
平均	63.75	76.50	+	48.28	67.85	+

対象児の人数が少なかったので統計的検定はしなかったが、表17からわかるように、対象児4名ともに、視覚的情報に対する注意力は、訓練によって向上したと考えられる。

表18. 「物語りの復唱」課題の打ち切り基準までに進んだ文節数

対象児	訓練前	訓練後	増減
A	37	48	+
B	37	36	・
C	39	42	+
D	9	16	+

注: : 表中の「・」の印は、明らかな増減がないことを意味する。

この表から見て、B児については明らかな変化がなかったが、他の3名の聴覚的刺激に対する注意力には明らかな改善があったことがわかる。

表17と表18の結果を合わせてみると、総じて、本研究で用いた注意力訓練は、対象児の注意力を改善するのに有効であったと考えられる。

## 2. 注意力訓練群の課題不従事行動について

注意力訓練群の対象児4名は、課題不従事行動に関して、それが多発するときとそうでないときのばらつきが大きく、ひとまとめにこれを論じることは困難である。そこでまず、これらの対象児の各観察セッションごとの課題不従事行動の出現頻度を、対象児一人ずつ、個別にプロットしてみた。それらが図1、図2、図3、図4である。原則として、訓練前の査定（ベースライン査定）は7回ずつ行い、注意力の訓練は12回実施したが、4名全員が揃わなかったり、園の行事等の都合で訓練できなかったが行動観察だけは実施できた日があったため、対象児によって観察の回数が多少異なっている。

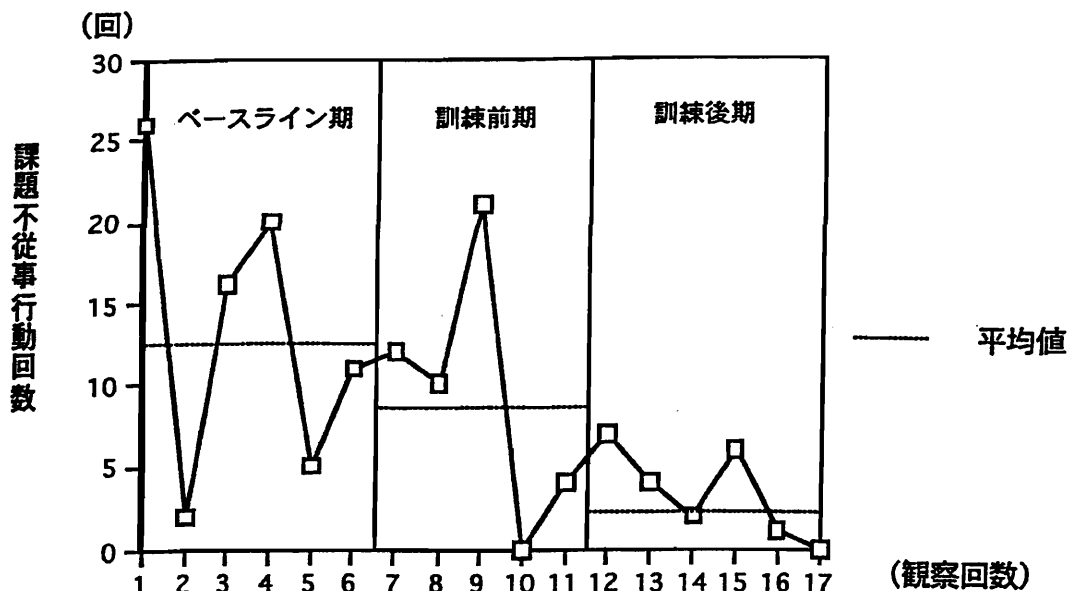


図1 A児の課題不従事行動の変化



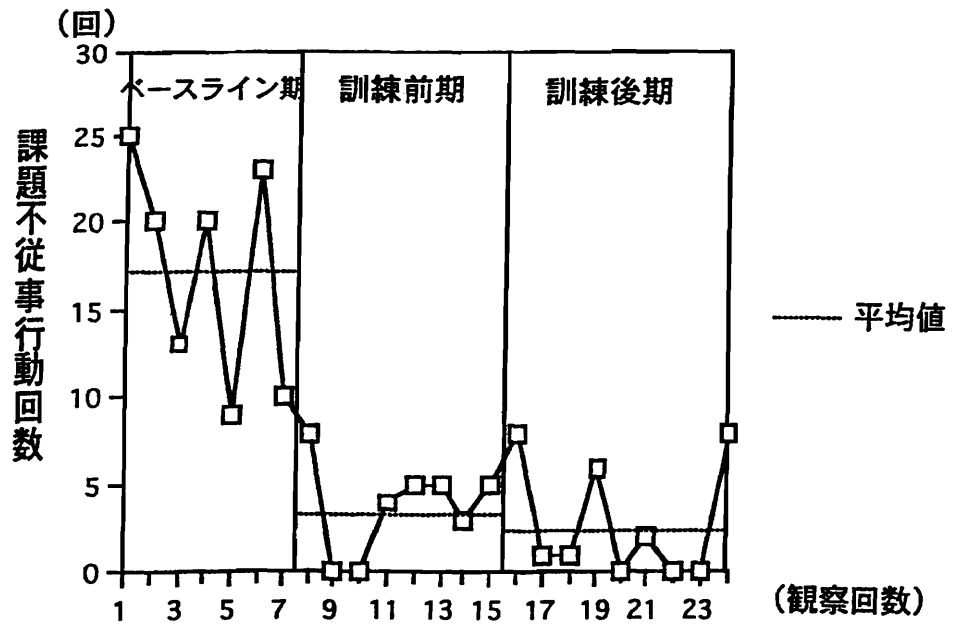


図2 B児の課題不従事行動の変化

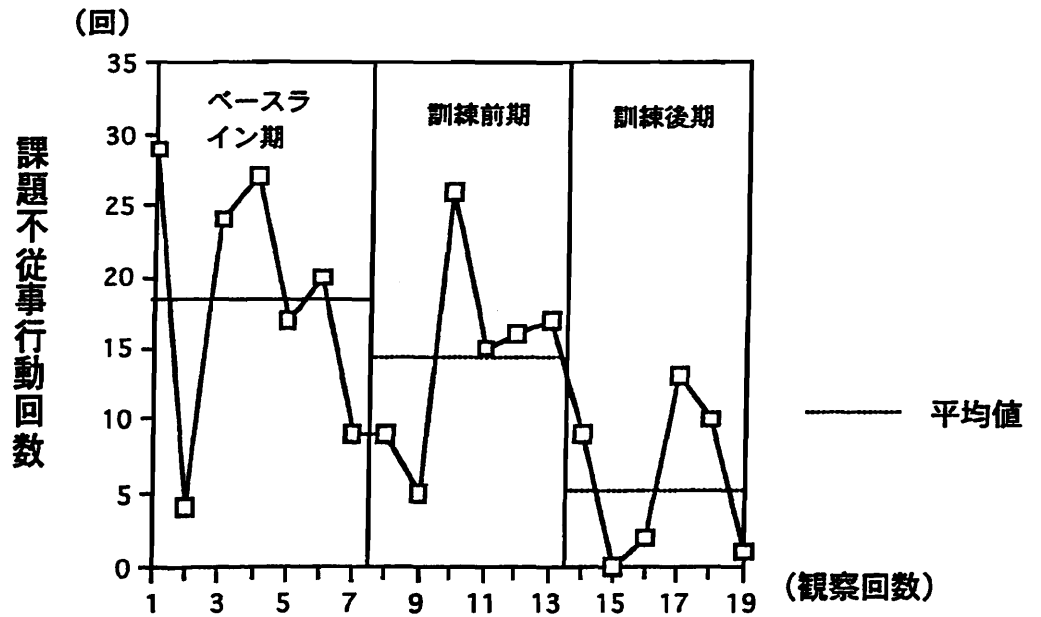


図3 C児の課題不従事行動の変化

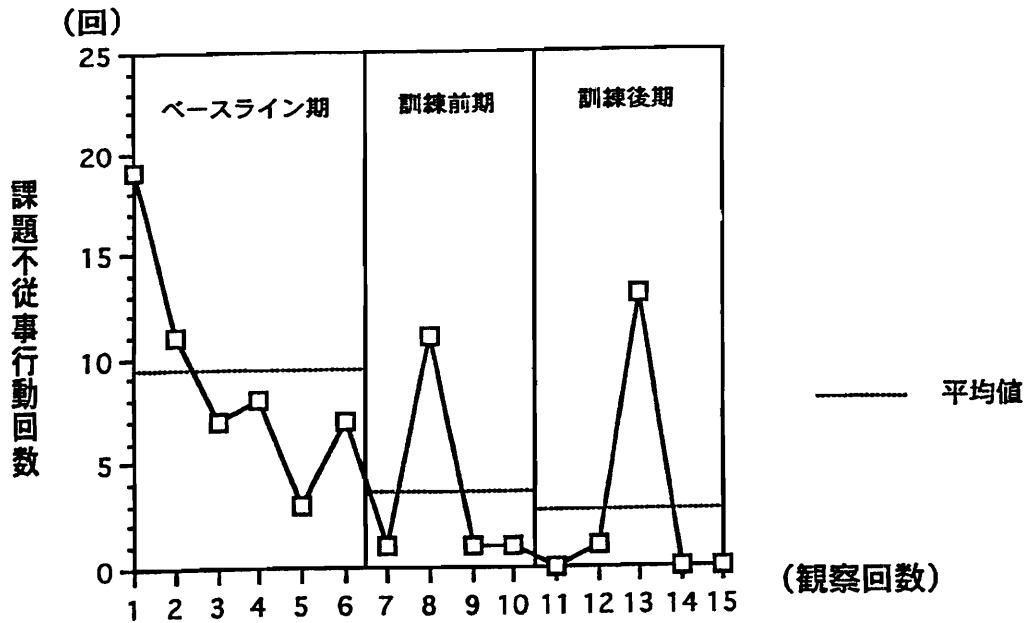


図4 D児の課題不従事行動の変化

図1から図4までの4つの図から見る限り、この群の4名の対象児は全員、訓練前(ベースライン)、訓練前期、訓練後期と進むにつれて、課題不従事行動の頻度が少なくなり、かつ、日ごとのばらつきが少なくなっていることが明らかである。

これら4名のデータを合わせて表示した表19は、注意力訓練群の設定保育場面における、課題不従事行動の回数の変化である。

表19. 注意力訓練群の課題不従事行動の平均回数(5分間)

対象児	訓練前	訓練前期	訓練後期
A	13.33	9.40	3.33
B	17.14	3.75	2.89
C	18.57	14.67	5.83
D	9.17	3.50	2.80
平均	14.55	7.83	3.71

この表からわかるとおり、注意力の訓練を受けた対象児は全員、課題場面での課題不従事行動が減少した。

### 3. 社会的スキル訓練群の「遊び活動への仲間入り」スキルについて

表20は、自由遊び時間中の、社会的スキル訓練群の「遊び活動への仲間入り」スキルの変化を示している。

表 2 0 . 適切な「遊び活動への仲間入り」スキルの割合 (%)

対象児	訓 練 前			訓 練 後		
	言語性	非言語性	合計	言語性	非言語性	合計
E	17	67	84	100	0	100
F	60	40	100	50	17	67
G	40	40	80	67	33	100
H	17	83	100	83	17	100
I	17	83	100	88	12	100
平均	30.20	62.60	92.80	77.60	15.80	93.40

この表から、対象児が実行した「遊び活動への中の入る」スキルは、全体として適切なものが多いことが見て取れる。しかしながら、この結果は、対象児が自発的に行ったスキルのみを評価したのではなく、前にも記述したように、観察セッション内に対象児からの自発的なスキル使用がなかった場合は、「みんなと一緒に遊んでおいで」という指示を与えられて実行した、いわば、強制されて実行したスキルが含まれており、従って、対象児のスキル使用ではなく、むしろスキル知識を測定した可能性が含まれている。

次に、この表からは、対象児が実行したスキルの中で、言語性のものが訓練後に増加していることがわかる。このことは、言葉を通してコミュニケーションをはかるやり方を学習したことを示し、対象児が、非言語性スキルよりもより高度な社会的スキルを学習できたと考えられる。

#### 4. S S R S - J (Social Skills Rating System- Japanese Version: 日本版社会的スキル評定尺度の結果

訓練の前後における、教師評定による各群の S S R S - J のカテゴリーごとの平均点は、表 2 1、表 2 2、表 2 3 に示すとおりであった。表 2 1 には注意力訓練群、表 2 2 には社会的スキル訓練群、表 2 3 には訓練なし統制群のそれぞれの結果を示す。

表 2 1 . 訓練前後における注意力訓練群のカテゴリー別の平均社会的スキル得点

		教室活動	主張性	遊び活動への働きかけ	葛藤解決	自己コントロール	協調性	合計
A	訓練前	9	8	15	6	16	13	67
	訓練後	12	9	16	4	15	15	71
	差	+3	+1	+1	-2	-1	+2	+4
B	訓練前	10	7	17	5	13	12	64
	訓練後	16	12	24	8	22	16	98
	差	+6	+5	+7	+3	+9	+4	+34
C	訓練前	10	11	18	5	15	13	72
	訓練後	10	11	18	5	15	13	72
	差	0	0	0	0	0	0	0
D	訓練前	9	10	16	7	12	14	68
	訓練後	17	12	23	6	22	20	100
	差	+8	+2	+7	-1	+10	+6	+32

表 2 1 からわかるように、注意力訓練群の 4 名の対象児のうち、C 児を除く 3 名において、訓練後の社会的スキル合計点が大きく増加した。特に、教室活動、遊び活動への働きかけ、自己コントロール、協調性の各カテゴリーで訓練の効果が大きく、葛藤解決カテゴリーでは全体的に見て、訓練効果が得られなかった。

表 2 2. 訓練前後における社会的スキル訓練群の  
 カテゴリー別の平均社会的スキル得点

		教室 活動	主張性	遊 び 活 動 へ の 働 き か け	葛 藤 解 決	自 己 コ ン ト ロ ー ル	協調性	合計
E	訓練前	11	8	15	4	15	13	66
	訓練後	8	9	16	7	13	12	65
	差	-3	+1	+1	+3	-2	-1	-1
F	訓練前	11	10	19	5	15	11	71
	訓練後	7	10	15	5	15	12	64
	差	-4	0	-4	0	0	+1	-7
G	訓練前	6	7	14	6	10	17	60
	訓練後	5	7	13	5	13	13	58
	差	-1	0	-1	-1	+3	-4	-2
H	訓練前	9	5	15	3	10	22	64
	訓練後	10	7	18	4	14	22	75
	差	+1	+2	+3	+1	+4	0	+11
I	訓練前	5	5	17	2	7	16	52
	訓練後	10	6	17	4	12	19	68
	差	+5	+1	0	+2	+5	+3	+16

全体的な社会的スキル得点で見た場合、社会的スキル訓練群は、5名中2名（E児とG児）は訓練効果がほとんどなく、2名（H児とI児）は正の効果、他の1名（F児）については負の変化が見られ、それは特に「遊び活動への働きかけ」カテゴリーで大きかった。正の効果が大きかったH児とI児に共通して大きく改善したのは、「自己コントロール」カテゴリーであり、H児はそれに加えて「遊び活動への働きかけ」カテゴリーが、I児の場合は「教室活動」と「協調性」が、それぞれ大きく改善した。

表 2 3. 訓練前後における訓練なし統制群のカテゴリー別の平均社会的スキル得点

		教室活動	主張性	遊び活動への働きかけ	葛藤解決	自己コントロール	協調性	合計
J	訓練前	9	7	15	3	15	12	61
	訓練後	9	7	13	2	15	13	59
	差	0	0	-2	-1	0	+1	-2
K	訓練前	8	7	11	6	13	12	57
	訓練後	9	7	9	6	13	12	58
	差	+1	0	-2	0	0	0	+1
L	訓練前	10	6	14	5	17	13	65
	訓練後	9	7	13	5	16	13	63
	差	-1	+1	-1	0	-1	0	-2

表 2 3 から分かるとおり、訓練前後の時期に測定した訓練なし統制群の社会的スキルは、いずれの対象児についても、また、いずれのカテゴリーにおいても、大きな変化がみられなかった。

教師評定による S S R S - J の問題行動に関する各群のカテゴリーごとの平均得点は、表 2 4、表 2 5、表 2 6 に示すとおりであった。これらの各カテゴリーについては、得点が低い方がより社会的適応状態が良好であることを意味している。

表 2 4. 訓練前後における注意力訓練群のカテゴリー別の平均問題行動得点

		不注意行動	内面化問題行動	外面化問題行動	合計
A	訓練前	17	12	13	42
	訓練後	11	12	14	37
	差	-6	0	+1	-5
B	訓練前	17	9	21	47
	訓練後	11	9	16	36
	差	-6	0	-5	-11
C	訓練前	17	11	21	49
	訓練後	16	14	18	48
	差	-1	+3	-3	-1
D	訓練前	14	8	19	41
	訓練後	4	8	16	28
	差	-10	0	-3	-13

表 2 4 から分かる通り、注意力訓練は、これらの問題行動の減少については、すべての対象児に効果的であった。特に、不注意行動と外面化問題行動を減少させる

のに効果が大であったことが分かる。

表 2 5. 訓練前後における社会的スキル訓練群のカテゴリー別の平均問題行動得点

		不注意 行動	内面化 問題行動	外面化 問題行動	合計
E	訓練前	1 1	1 6	2 3	5 0
	訓練後	8	1 3	2 1	4 2
	差	- 3	- 3	- 2	- 8
F	訓練前	8	1 5	2 0	4 3
	訓練後	5	1 2	2 0	3 7
	差	- 3	- 3	0	- 6
G	訓練前	1 8	1 5	2 8	6 1
	訓練後	1 8	1 4	2 9	6 1
	差	0	- 1	+ 1	0
H	訓練前	2 0	1 8	2 7	6 5
	訓練後	1 9	1 6	2 7	6 2
	差	- 1	- 2	0	+ 3
I	訓練前	1 4	1 5	2 4	5 3
	訓練後	1 4	1 8	2 4	5 6
	差	0	+ 3	0	+ 3

社会的スキル訓練群の結果は表 2 5 に示すとおりであるが、この表から見る限り、訓練によって問題行動の明らかな改善がみられた対象児は 2 名 (E 児と F 児) のみであり、残りの 3 名については、明らかな効果がみられなかった。

表 2 6. 訓練前後における訓練なし統制群のカテゴリー別の平均問題行動得点

		不注意 行動	内面化 問題行動	外面化 問題行動	合計
J	訓練前	1 7	8	2 8	5 3
	訓練後	1 7	1 2	2 9	5 8
	差	0	+ 4	+ 1	+ 5
K	訓練前	2 0	1 8	2 2	6 0
	訓練後	1 9	1 9	2 3	6 1
	差	- 1	+ 1	+ 1	+ 1
L	訓練前	1 9	1 9	2 6	6 7
	訓練後	2 0	1 7	2 6	6 6
	差	+ 1	- 2	0	- 1

訓練なし統制群では、訓練前の時期に比べて、3 名中 2 名は訓練後の変化がはっきりしなかったが、残りの 1 名 (J 児) では、訓練後の時期になって、問題行動が増加を示した。

## 5. 行動観察について

表27、表28、表29は、自由遊び時間における対象児の遊び行動について、各群の対象児が、各カテゴリーの行動に費やした時間の割合を示している。

表27. 注意力訓練群の自由遊び時間中の遊び行動 (%)

対象児	何もしない		一人遊び		平行遊び		協調遊び		けんか・移動・その他	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
A	2.38	0.83	68.57	34.17	5.71	5.42	23.33	59.58	0.00	0.00
B	3.89	0.22	57.22	39.11	6.11	6.67	27.22	51.33	5.56	2.67
C	4.00	2.08	49.33	36.67	0.67	0.00	40.67	51.25	5.33	10.00
D	15.56	2.67	15.56	8.33	20.00	2.33	48.89	82.33	0.00	4.33
平均	6.46	1.45	47.67	29.57	8.12	3.61	35.03	61.12	2.72	4.25

表27からみると、この群の対象児全員が、訓練後、「何もしない」と「一人遊び」が減少し、協調遊びが増加していることが分かる。平行遊びについては1名で減少がみられた。

表28. 社会的スキル訓練群の自由遊び時間中の遊び行動 (%)

対象児	何もしない		一人遊び		平行遊び		協調遊び		けんか・移動・その他	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
E	15.00	12.50	14.20	26.10	15.30	0.60	41.10	52.80	14.40	8.10
F	7.20	11.10	21.70	15.60	10.80	1.40	45.00	54.40	15.30	17.50
G	17.50	10.80	3.60	9.20	11.40	1.90	48.10	65.80	19.40	12.20
H	21.40	14.40	8.90	3.90	14.70	10.30	44.20	59.70	10.80	5.00
I	12.50	7.90	16.10	28.80	4.40	15.00	56.90	42.10	10.00	6.20
平均	14.72	11.34	12.90	16.72	11.32	5.84	47.06	54.96	13.98	9.80

表28からみると、この群でもおおむね「なにもしない」は訓練後、減少していたが、「一人遊び」については一定の訓練効果がみられなかった。また、「平行遊び」はおおむね減少し、「協調遊び」はおおむね増加したことが分かる。

表29. 訓練なし統制群の自由遊び時間中の遊び行動 (%)

対象児	何もしない		一人遊び		平行遊び		協調遊び		けんか・移動・その他	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
J	0.00	0.73	9.33	32.00	90.67	63.04	0.00	3.20	0.00	1.03
K	77.33	69.87	10.33	10.15	8.30	5.02	4.31	9.67	0.02	5.29
L	10.00	12.54	9.00	16.78	51.05	59.01	20.00	10.06	0.05	1.61
平均	29.11	27.71	9.55	19.64	50.01	42.36	8.10	7.64	0.02	2.64



訓練なし統制群では個人差が大きく、訓練前後の時期による一定の変化はみられなかった。この群では全体的にみて、「平行遊び」が多かった。

次に、対象児の行動を、自由遊び時間中の社会参加度という視点から見るために、上記の行動観察カテゴリーのうち、「なにもしない」と「一人遊び」を一緒にして「孤立行動」とし、「平行遊び」と「協調遊び」を一緒にして「社会的行動」というカテゴリーを作った。表30、表31、表32は、注意力訓練群、社会的スキル訓練群、訓練なし統制群の、自由遊び時間中に費やした行動（孤立行動か社会的行動か）の、それぞれの割合を示したものである。

表30. 注意力訓練群の自由遊び時間中の社会参加度 (%)

対象児	孤 立 行 動		社 会 的 行 動	
	訓練前	訓練後	訓練前	訓練後
A	70.95	35.00	29.04	65.00
B	61.11	39.33	33.33	58.00
C	53.33	38.75	41.34	51.25
D	31.12	11.00	68.89	84.66
平均	54.13	31.02	43.15	64.73

表30から、注意力訓練群では、すべての対象児が訓練後に、孤立行動の減少と社会的行動の増加を示した。訓練前は孤立行動と社会的行動の割合がほぼ半々であったのに対して、訓練後は、孤立行動と社会的行動の割合はほぼ1対2になった。

表31. 社会的スキル訓練群の自由遊び時間中の社会参加度 (%)

対象児	孤 立 行 動		社 会 的 行 動	
	訓練前	訓練後	訓練前	訓練後
E	29.20	38.60	56.20	53.40
F	28.90	26.70	56.80	55.80
G	21.10	20.00	59.50	67.70
H	30.30	18.30	58.90	70.00
I	28.60	36.70	61.30	57.10
平均	27.62	28.06	58.54	60.80

表31からみると、H児では訓練によって孤立行動が減少し、社会的行動が増えたが、他の4名では訓練の前後で大きな変化がみられなかった。

表3 2. 訓練なし統制群の自由遊び時間中の社会参加度 (%)

対象児	孤立行動		社会的行動	
	訓練前	訓練後	訓練前	訓練後
J	9.33	32.73	90.67	66.24
K	87.66	80.02	12.61	14.69
L	19.00	29.32	71.05	69.07
平均	38.66	47.36	58.11	50.00

この群では J 児が訓練後に孤立行動の増加と社会的行動の減少を示したが、全体としては、訓練の前後に大きな変化はなかった。

## 6. ソシオメトリックテスト

各群の訓練前後の対象児のソシオメトリック評定点を標準得点 (Z 得点) は、表 3 3 に示す通りであった。

表3 3. 各群のソシオメトリックテストの結果

注意力訓練群			社会的スキル訓練群			訓練なし統制群		
対象児	訓練前	訓練後	対象児	訓練前	訓練後	対象児	訓練前	訓練後
A	-0.78	-1.23	E	-1.79	-1.79	J	-1.70	-1.81
B	-1.58	-0.98	F	-1.54	-1.54	K	-0.46	-0.89
C	-0.25	-0.57	G	-0.43	-0.43	L	-0.99	-1.31
D	-0.18	+0.16	H	-1.11	-1.11			
			I	-0.76	-2.18			

この表からみると、注意力訓練群では、4 名中 2 名に訓練後のソシオメトリック評定の改善が見られたが、他の 2 名は得点が逆に低下しており、一貫した結果は得られなかった。社会的スキル訓練群では、訓練によってソシオメトリック得点が改善した対象児はいなかった。しかしながら、訓練なし統制群では 3 名とも訓練後の得点が低下していた。

## 考 察

本研究は、仲間関係に困難を抱える学習障害児の、仲間関係上の問題の主な原因の 1 つが、彼らの社会的問題解決能力の不足にあるのではないかと考えた。そして、この要素を強調した社会的スキル訓練群と、佐藤ら (1996) の研究で、学習障害児の仲間関係を改善するのに有効であることが示された注意力訓練群とを設定し、その効果を訓練なし統制群のそれと比較検討した。

その結果、自由遊び場面での直接的な行動観察による結果と教師評定による結果はほぼ一致し、いずれの尺度においても注意力訓練群の方が効果が大きいことが明らかになった。しかしながら、本研究では、学習障害児のタイプ (言語性、非言語性、言語・非言語両性) と訓練効果の関係については、一定の傾向は見いだされなかつ

た。全体的にみて、注意力訓練群よりも、社会的スキル訓練群の対象児の平均年齢がやや低かったことや、知的能力にもやや差があったことなども結果に影響を及ぼしていると考えられる。

ソシオメトリックテストによる仲間受容度は、いずれの群でも明らかな変化はみられなかった。このことは、ソシオメトリック尺度が、対象児の行動の変化に応じて敏感に反応するものではないことを示している。対象児の行動の改善によって仲間受容度が高まるためには、このことを仲間達が確信するに至るまで、ある程度の時間的猶予が必要なのであろう。

## 引用文献

- Kavale, K. A. & Fornes, S. R. (1996) Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*. 29(3), 226-237.
- Perlmutter, B. F. (1986) Personality variables and peer relations of children and adolescents with learning disabilities. In S. J. Ceci (ed.), *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 佐藤容子(1994) 仲間から拒否される学習障害児への社会的スキル訓練 第3回日本LD学会発表論文集
- 佐藤容子・泉真佐子(1996) LD幼児の社会的適応と off task 行動(2) -off task 行動改善の試み- 第22回日本行動療法学会発表論文集

# 資 料

## 注意力訓練群の活動プログラム

注：CP は主に情報の同時処理、SP は主に情報の継時処理、AF は主に注意の焦点化、AP は主に注意の維持の能力を高めることを目的とした活動であることを意味している。

### 『身体部位の名前の確認』－CP

・訓練者は、自分の身体の部位（肩、鼻、腰など）を触りながら、「ここは？」と身体部位の名前を聞き、子どもが指示された身体部位の名前を遅れずに、正しく言う活動。子どもと訓練者は立って向かい合う。子どもが間違えた名前を言ったときは、訓練者は正しい名前を教える。子どもの反応に合わせて、次々と触る場所を移動させ、子どもは「ここは？」という言語的指示、あるいは訓練者の手が止まったと同時に身体部位の名前を言う。

### 『触覚による身体部位の判断』－CP

・訓練者が目隠しをした子どもの身体部位をぼんぼん（ビニール製のひもを束ねて作ったもの）で触り（頬、膝など）、子どもは触れられた身体部位の名前を訓練者に伝える活動。子どもは立っている場合、座っている場合、寝そべっている場合がある。訓練者は静かに子どもの身体部位に一か所触れ、子どもは触れられた身体部位の名前を言う、あるいは訓練者の身体部位に触って示す。間違えた答えを示したときは、再度同じ身体部位に触れ、考えさせた後、正解を教える。

### 『触覚による身体部位の判断』－SP

・訓練者が目隠しをした子どもの身体部位の数カ所をぼんぼん（ビニール製のひもを束ねて作ったもの）で触り（頬と肘など）、子どもは触られた身体部位の名前を順番正しく訓練者に伝える活動。子どもは立っている場合、座っている場合、寝そべっている場合がある。訓練者は静かに子どもの身体部位に数カ所触れ、子どもは触れられた身体部位の名前を、触れられた順番どおりに言う、あるいは訓練者の身体に触って示す。間違えた答えを示したときは、再度同じ順番で身体部位に触れ、考えさせたあと、正解を教える。

・訓練者は、目隠しをした子どもに、異なる身体部位に、触覚の異なる二つの刺激（フワフワとツンツンなど）を順番に与え、どこをどの刺激（フワフワとツンツン）で触ったかを当てる活動。やり方は、上と同じ。間違えた答えを示したときは、再度同じ順番で身体部位に触れ、考えさせたあと、正解を教える。

### 『触覚による身体部位の判断』－A P

- ・訓練者が目隠しをした子どもの身体部位の数カ所をぼんぼん（ビニール製のひもを束ねて作ったもの）で触り（頬と肘など）、子どもは触られた身体部位の名前を順番正しく訓練者に伝える活動。子どもは立っている場合、座っている場合、寝そべっている場合がある。訓練者は静かに子どもの身体部に数カ所触れ、子どもは触れられた身体部位の名前を、触れられた順番どおりに言う、あるいは訓練者の身体に触って示す。間違った答えを示したときは、再度同じ順番で身体部位に触れ、考えさせたあと、正解を教える。
- ・訓練者は、目隠しをした子どもに、異なる身体部位に、触覚の異なる二つの刺激（フワフワとツンツンなど）を順番に与え、どこをどの刺激（フワフワとツンツン）で触ったかを当てる活動。やり方は、上と同じ。間違った答えを出したときは、再度同じ順番で身体部位に触れ、考えさせたあと、正解を教える。

### 『くっつきゲーム』－C P

- ・訓練者は一か所の身体部位と教室内の一か所を言語的に指示し、子どもは指示された身体部位を指示された場所にくっつけて戻ってくる活動。子どもと訓練者は立って向かい合う。指差しなどの非言語的指示は用いない。

（例）「おでこを、赤いところにくっつけて戻ってきなさい。」

「肘を床にくっつけて戻ってきなさい。」

### 『くっつきゲーム』－S P

- ・訓練者は一か所の身体部位と、教室内の数カ所を指示し、子どもは指示された身体部位を指示された場所に順番通りにくっつけて戻ってくる活動。子どもと訓練者は立って向かい合う。指示は言語または、非言語（色紙）で行った。

（例）「おでこを、赤い所と青い所にくっつけて戻ってきなさい。」

「肘を床とピアノにくっつけて戻ってきなさい。」

### 『くっつきゲーム』－A F

- ・訓練者は一か所の身体部位と、教室内の数カ所を指示し、子どもは指示された身体部位を指示された場所に順番通りにくっつけて戻ってくる活動。その時指示は、非言語指示とする。訓練者はあらかじめ、教室内に数枚の色画用紙をはっておき、同じ色の紙切れを用意する。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。活動をす

るにあたって、訓練者は紙切れを無言で床に置き、子どもたちはその紙切れを見て、紙切れと同じ色画用紙の所に行って、指示された身体部位をくっつけてくる。その時に、紙切れをみて、色の名前を口に出して言ったあと行動に移すことを子どもと約束し、口に出して言ったあとは紙切れを見えないようにおおって隠す。子どもが活動に慣れたら、提示する紙切れの数を増やし、子どもたちは紙切れの置かれた順に色の名前を言い、順番通りに身体部位をくっつけて戻ってくる。子どもが間違っただけの場合には、間違っただけを伝え、再度同じ色紙を提示しチャレンジさせる。子どもが、順番やくっつける場所を忘れてヒントを求めた場合にも、再度紙切れを見せてやり直しさせる。

#### 【風船キャッチ】－CP

・訓練者が投げ上げる風船を、子どもが受け取る活動。訓練者と子ども達は離れて（3メートルくらい）向かい合い、子どもたちは横一列に並ぶ。訓練者は風船を投げると同時に子どもの名前を呼び、名前を呼ばれた子どもが前に出てそれを受け取る。名前を呼ばれた子どもは、乗早く風船の落下地点に行き、目と手を構応させて受け取らなければならない。風船を受け取る子どもの順番を決めて活動したり、ラングムに名前を呼んだりした。訓練者は投げ上げる風船の高さや強さを、子どもに合わせて調節する。

#### 【ボールパスゲーム】－CP

・お互いにボールを転がしてパスしあう活動。訓練者と子どもは両手を広げて隣と当たらないくらい広がり、円を描くように座る。そして、ボールを持った子どもは、パスしたい子どもの名前を読んでから、ボールを転がしてパスする。ボールを持った子どもは、指名した子どもが座っているところに受け取りやすいように上手に転がし、指名された子どもは、自分の後ろに転がっていかないように上手に受け取らなければならない。訓練者は、名前を呼ばれたとき返事をするように指示はしなかったが、自ら返事をする子どももいた。

### 『ボールパスゲーム』－A F

・円陣に座って、ボールを無言で転がしてパスする活動。子どもは両手を広げて隣と当たらないくらいに広がり、円を描くように座る。そして、ボールを持った子どもは、パスしたい子どもの目を見て、お互いに目を合わせて頷き合った後、ボールを転がしてパスする。ボールを持った子どもは、目を合わせた子どもが座っているところに受け取りやすいように上手に転がし、頷き合った子どもは、自分の後ろに転がっていかないように上手に受け取らなければいけない。子どもたちが頷き合うことに慣れるまでは、「パスしたい人と目を合わせてうんうん（首を振る）とするんだよ。」と、子どもがパスをするたびに言い、「うんうん（首を振りながら）」という声かけをする。

### 『ボールパスゲーム』－A P

・円陣に座って、ボールを無言で転がしてパスする活動。訓練者と子どもは両手を広げて隣と当たらないくらいに広がり、円を描くように座る。そして、ボール（ビニール製の柔らかいもの、直径7cm）を持った子どもは、パスしたい子どもの目を見て、お互いに目を合わせて頷き合ったあと、ボールを転がしてパスする。ボールを持った子どもは、目を合わせた子どもが座っているところに受け取りやすいように上手に転がし、頷き合った子どもは、自分の後ろに転がっていかないように上手に受け取らなければいけない。子どもたちが頷き合うことに慣れるまでは、「パスしたい人と目を合わせてうんうん（首を振る）とするんだよ。」と、子どもがパスをするたびに言い、「うんうん（首を振りながら）」という声かけをする。

### 『光の追いかっこ』－C P

・子どもが、訓練者が照らす懐中電灯の光を追う活動。訓練者と子どもたちは横一列に並び、光を当てる場所によっては、当てやすいように移動した。訓練者と子どもはそれぞれ懐中電灯を持つ。訓練者は、懐中電灯をゆっくり動かし、子どもは訓練者の光を追いつける。訓練者は懐中電灯の光を動かすとき、「ヒューン」と言いながら動かしたり、訓練者と違う所に光を当てている子どもに対して「あれれ、○君の光は違うところにあるよ。」と声をかけたりした。子どもは訓練者の動かす光をしっかりと追いつづけ、訓練者の光より遅れすぎたり、訓練者の光より前に行きすぎないように注意して活動させる。



### 『光の追いかげごっこ』－A F

・子どもが、訓練者が照らす懐中電灯の光を追う活動。子どもたちは教室の真ん中に立ち、訓練者は子どもたちの傍に立った。訓練者と子どもはそれぞれ懐中電灯を持ち、子どもは訓練者が照らす懐中電灯の光を追うようにして光を当て続ける。訓練者は懐中電灯の光を動かすとき、「ヒューン」と言いながら動かしたり、子どもの光が訓練者の光から離れたときは、「○君の光は違うところにあるよ。」と声かけをした。訓練者は、懐中電灯をゆっくり動かし、子どもが追うことができるようにする。子どもは訓練者の動かす光をしっかりと追いつづけ、訓練者の光より遅れすぎたり、訓練者の光より前に行きすぎないように注意して活動させる。

### 『光の追いかげごっこ』－A P

・子どもが、訓練者が照らす懐中電灯の光を追う活動。訓練者と子どもはそれぞれ懐中電灯を持ち、子どもは訓練者が照らす懐中電灯の光を追うようにして光をあてつづける。子どもたちは教室の真ん中に立ち、訓練者は子どもたちの傍に立った。訓練者は、懐中電灯をゆっくり動かし、子どもが追うことができるようにする。訓練者は懐中電灯の光を動かすときに「ヒューン」と言いながら動かしたり、訓練者の光と違うところに光を当てている子どもに「○君の光は違うところにあるよ。」と声をかけたりした。子どもは訓練者の動かす光をしっかりと追いつづけ、訓練者の光より遅れすぎたり、訓練者の光より前に行き過ぎないように注意させて活動させる。

### 『特定の場所に光をあてる』－C P

・訓練者は言語的指示で光をあてる場所を指示し、子どもは決められた位置に立って、指示された場所に懐中電灯の光をあてる活動。子どもたちは教室の真ん中に立ち、訓練者は子どもたちの傍に立った。指差しなどの非言語的指示は用いない。

(例) 「ピアノに光をあてなさい。」

「緑色の場所に光をあてなさい。」

### 『特定の場所に光を当てる』－SP

・訓練者は言語的に光を当てる場所を数カ所指示し、子どもは決められた位置に立って、指示された場所に順番通りに懐中電灯の光を当てる活動。子どもたちは教室の真ん中に立ち、訓練者は子どもたちの傍に立った。指示は、言語または、非言語（色紙）で行った。

（例）「ピアノと時計に光を当てなさい。」

「窓、花瓶、本箱。」

### 『特定の場所に光を当てる』－AF

・訓練者は光を当てる場所を数カ所（1～4カ所）指示し、子どもは決められた位置から指示された場所に懐中電灯の光を当てる活動。その時指示は、非言語指示とする。訓練者はあらかじめ、教室に数枚の色画用紙をはっておき、同じ色の紙切れを用意する。子どもたちは教室の真ん中に立ち、訓練者は子どもたちの傍に立った。活動をするにあたって、訓練者は紙切れを無言で床に置き、子どもたちはその紙切れを見て、紙切れと同じ色画用紙の所に光を当てる。その時に、紙切れをみて、色の名前を口に出して言ったあと行動に移すことを子どもと約束し、口に出して言ったあとは紙切れを見えないようにおおって隠す。子どもが活動に慣れたら、提示する紙切れの数を増やし、子どもたちは紙切れの置かれた順に色の名前を言い、順番通りに光を当てる。子どもが間違った場合には、間違ったことを伝え、再度同じ色紙を提示しチャレンジさせる。子どもが、順番や光を当てる場所を忘れてヒントを求めた場合にも、再度紙切れを見せてやり直しさせる。

### 『動作の模倣』－CP

・子どもが、訓練者がする動作を模倣する活動。子どもと訓練者は立って向かい合う。訓練者は、身体部位（耳、鼻、腰など）を両手で触ったり、片方ずつ違う部位を触ったりする。また、体を動かす動作（手を両手にあげる、うつ伏せになる）や、動きのある行動（腕を振る、足踏みする）も行う。訓練者は子どもを注目させておき、子どもは「ハイ」という合図、あるいは訓練者の動作が変わったと同時に模倣する。子どもの動作が間違っている場合には、「一緒？」「右手はどうなってる？」などのプロンプトを与え、動作を修正させる。

### 『動作の模倣』－A P

・子どもが、訓練者がする動作を模倣する活動。子どもと訓練者は立って向かい合う。訓練者は身体部位（耳、鼻、腰など）を両手で触ったり、片方ずつ違う部位を触ったりする。また、体を動かす動作（両手を上にあげる、うつ伏せになる）、動きのある動作（腕を振る、足踏みする）も行う。訓練者は子どもを注目させておき、子どもは「ハイ」という合図、あるいは訓練者の動作が変わったと同時に模倣する。子どもの動作が間違っている場合には、「一緒？」「右手はどうなってる？」などのプロンプトを与え、動作を修正させる。

### 『動作の再生』－S P

・訓練者がしてみせたいいくつかの動作を、子どもが模倣する活動。子どもと訓練者は立って向かい合う。訓練者は身体部位（耳、鼻、腰など）を両手で触ったり、片方ずつ違う部位を触ったり、体を動かす動作（両手を上にあげる、うつ伏せになる）、動きのある行動（腕を振る、足踏みする）など、数種類の動作を続けてしてみせる。子どもは指示（「ハイ」という合図、訓練者の動作が停止する）があったあと、訓練者がした動作を、順番通りに再生する。子どもの動作が間違っている場合には、再び繰り返してみせる、あるいはヒントを与えて、再度挑戦させる。

### 『動作の再生』－A P

・訓練者がしてみせたいいくつかの動作を、子どもが模倣する活動。子どもと訓練者は立って向かい合う。訓練者は身体部位（耳、鼻、腰など）を両手で触ったり、片方ずつ違う部位を触ったり、体を動かす動作（両手を上にあげる、うつ伏せになる）、動きのある動作（腕を振る、足踏みする）など、数種類の動作をしてみせる。子どもは指示（「ハイ」という合図、訓練者の動作が停止する）があったあと、訓練者がした動作を、順番通りに再生する。子どもが間違っている場合には、再び繰り返して見せる、あるいはヒントを与えて、再度挑戦させる。

### 『フラフープくぐり』－CP

・訓練者が持ったフラフープを、子どもは体が触れないように注意してくぐる活動。訓練者は教室の真ん中でフラフープを持って座り、子どもは訓練者と向かい合って座る。フラフープをくぐる順番になった子どもが、訓練者の傍に来て立ってくぐる。大きさの違うフラフープをくぐったり、横向きや後ろ向きでくぐったりする。子どもが上手にくぐれないときは、「後ろ足に気をつけて」「頭に気をつけて」など言語的プロンプトを与えたり、ゆっくりくぐらせることで自分の体に注意を向けさせる。大小2つのフラフープを続けてくぐったりもする。

### 『フラフープくぐり』－AF

・訓練者が持ったフラフープを、子どもは体が触れないように注意してくぐる活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。訓練者はフラフープを持って座り、一人ずつ前に出てきてくぐる。大きさの違うフラフープをくぐったり、横向きや後ろ向きでくぐったりする。子どもが上手にくぐれないときは、「後ろ足に気をつけて」「頭に気をつけて」など言語的プロンプトを与えたり、ゆっくりくぐらせることで自分の体に注意を向けさせる。大小2つのフラフープを続けてくぐったりもする。

### 『何の音かあてる活動』－CP

・子どもに聞き覚えのある音（風、波の音など）を聞かせ、何の音かをあてさせる活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。効果音の入ったCDを用い、日常よく聞く音を選んで聞かせた。訓練者が音を聞かせたあと、何の音かが分かったら手を挙げさせ、全員一緒にまたは一人に答えさせた。間違って答えた場合にはもう一度同じ音を聞かせ、考えさせた後、正しい答えを知らせる。

### 『何の音かをあてる活動』－AF

・子どもに聞き覚えのある音（風、波の音など）を聞かせ、何の音かをあてさせる活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。効果音の入ったCDを用い、日常よく聞く音を選んで聞かせた。訓練者が音を聞かせたあと、何の音かが分かったら手を挙げさせ、全員一緒にまたは一人に答えさせた。間違って答えた場合にはもう一度同じ音を聞かせ、考えさせたあと、正しいことを知らせる。

### 『何の音かをあてるゲーム』 - AP

・子どもが聞き覚えのある音（風、波の音など）を聞かせ、何の音かをあてさせる活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。効果音の入ったCDを用い、日常よく聞く音を選んで聞かせた。訓練者が音を聞かせたあと、何の音かが分かったら手を挙げさせ、全員一緒にまたは一人に答えさせた。間違っただけの場合にはもう一度同じ音を聞かせ、考えさせたあと、正しい答えを知らせる。

### 『音に合わせて動く』 - CP

・聞こえてくる音に合わせて、行動をコントロールする活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。効果音の入ったCDを用い、日常よく聞く音を3つから6つを選んで聞かせた。何の音か分かったあと、その音に合う動きをみんなで決める。訓練者は、CDプレイヤーを用いて、選んだ曲をランダムに流し、子どもたちは聞こえてくる音に合わせて、みんなで決めた動きをする。音に合わせて動きは、座ったままするもの、立ってするものがあり、子どもは曲に合わせて立ったり座ったりした。

### 『音に合わせて動く』 - AF

・聞こえてくる音に合わせて、行動をコントロールする活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。効果音の入ったCDを用いて、日常よく聞く音を3つから5つを選んで聞かせた。何の音か分かったあと、その音に合う動きをみんなで決める。訓練者は、CDプレイヤーを用いて、選んだ曲をランダムに流し、子どもたちは聞こえてくる音に合わせて、みんなで決めた動きをする。音に合わせて動きは座ったままするもの、立ってするものがあり、子どもたちは音に合わせて、立ったり座ったりした。

### 『音に合わせて動く』 - AP

・聞こえてくる音に合わせて、行動をコントロールする活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。効果音の入ったCDを用い、日常よく聞く音を3つから6つを選んで聞かせた。何の音か分かったあと、その音に合う動きをみんなで決める。訓練者は、CDプレイヤーを用いて、選んだ曲をランダムに流し、子どもたちは聞こえてくる音に合わせて、みんなで決めた動きをする。音に合わせて動きは、座ったままのもの、立って動くものがあり、子どもたちは音に合わせて立ったり、座ったりした。

### 【決まった音楽でタッチ】－CP

・聞こえてくる音楽に合わせて、行動をコントロールする活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは構一列に並んで座る。子どもがよく知っている数曲の歌（森のクマさん、どんぐりころころ、お話指さん、犬のお巡りさん）を、30秒ずつ、ランダムに繰り返し録音したカセットテープを用意した。一曲に対して一人ずつ担当の子どもを決め、覚えさせる。カセットテープを流し、自分の担当の曲が聞こえたら、前に出てきて訓練者の両手にタッチするように指示した。子どもは、音楽が流れてくるのを座って聞き、自分の担当の曲が流れてきたら立ち上がって、前に出てきて訓練者の両手にタッチする。その曲の担当でない子ども達は、自分の担当の音楽が流れるまで、静かに椅子に座って待つ。

### 【決まった音楽でタッチ】－AF

・聞こえてくる音楽に合わせて、行動をコントロールする活動。子どもがよく知っている数曲の歌（森のクマさん、お話指さん、どんぐりころころ、犬のお巡りさん）を、30秒ずつ、ランダムに繰り返し録音したカセットテープを用意した。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは構一列に並んで座る。一曲に対して一人の担当の子どもを決め、覚えさせる。カセットテープを流し、自分の担当の曲が聞こえたら、前に出てきて訓練者の両手にタッチするように指示した。子どもは、音楽が流れてくるのを座って聞き、自分の担当の音楽が流れるまで音かに椅子に座って待つ。

### 【決まった音楽でタッチ】－AP

・聞こえてくる音楽に合わせて、行動をコントロールする活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。子どもがよく知っている数曲の歌（森のクマさん、お話指さん、どんぐりころころ、犬のお巡りさん）を30秒ずつ、ランダムに繰り返し録音したカセットテープを用意した。一曲に対して一人担当の子どもを決め、覚えさせる。カセットテープを流し、自分の担当の曲が聞こえたら、前に出てきて訓練者の両手にタッチするように指示した。子どもは、音楽が流れてくるのを座って聞き、自分の担当の曲が流れてきたら立ち上がって、前に出る。担当の子ども以外は自分の担当の音楽が流れるまで静かに座って待つ。

### 『段ボール箱の中を歩く』－CP

・大きさや高さの違う段ボール箱を並べて道を作り、段ボール箱の壁にあたらないように歩く活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。訓練者は、横一列に並んでいる子どもたちに平行に、箱を並べた。段ボール箱は、最大縦60cm×横60cm×高さ50cm、最小縦30cm×横20cm×高さ10cmで、3箱から8箱用いた。はじめは箱2・3個から始める。子どもは足を上げる高さ、足を下ろす位置、足を入れるときや抜くときのつま先やかかちに注意して数個の段ボール箱をまたいでいく。難しい子どもには、箱の高さを低くしたり、大きな箱に変えたりして、調節する。または、「後ろ足を抜くとき気をつけて。」「つま先、気をつけて」など、どこに気をつければいいのか言語的プロンプトを与える。うまくできるようになったら、段ボール箱の数を多くしたり、曲がり道を作ったりして活動を難しくする。

### 『段ボール箱の道を歩く』－AF

・大きさや高さの違う段ボール箱を並べて道を作り、段ボール箱の壁にあたらないように注意して歩く活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。訓練者は、横一列に並んでいる子どもたちに平行して箱を並べた。段ボール箱は、最大縦60cm×横60cm×高さ50cm、最小縦30cm×横20cm×高さ10cmであり、3箱から8箱使用した。始めは2・3個から始める。子どもは足を上げる高さ、足を下ろす位置、足を入れるときや抜くときのつま先やかかちに注意して数個の段ボール箱をまたいでいく。難しい子どもには、箱の高さを低くしたり、大きな箱に変えたりして、調節する。または、「後ろ足を抜くときに気をつけて。」「つま先、気をつけて。」など、どこに気をつければいいのか言語的プロンプトを与える。うまくできるようになったら、段ボール箱の数を多くしたり、曲がり道を作ったりして活動を難しくする。

### 『コロコロドッチボール』－CP

・転がってくるボールを上手によける活動。訓練者と子どもたちは3メートルぐらい離れて立って向かい合う。子どもたちは横一列に並んで立つ。訓練者は、子どもが立っている足元付近にゆっくりとボール（ビニール製の柔らかいボール、直径7cm）を転がし、子どもたちは足をあげたり飛んだりしてよける。足にボールが当たってはいけないし、手で受け取ってもいけない。ボールを目で追い、自分の足元に来たら上手によける。人数が多い場合や、高度にしたいときは、子どもの人数を減らしたり、一人ずつ活動する。転がすボールに慣れた場合は、ワンバウンドでもやってみる。

### 『コロコロドッチボール』－A F

・訓練者が転がすボールを、子どもたちが上手によける活動。訓練者と子どもたちは3メートルくらい離れて、立って向かい合い、子どもたちは横一列に並んで立つ。訓練者は、子どもが立っている足元付近にゆっくりとボール（ビニール製の柔らかいボール、直径7㎝）を転がし、子どもたちは足を上げたり飛んだりしてよける。足にボールが当たってはいけないし、手で受け取ってもいけない。ボールを目で追い、自分の足元にきたら上手によける。人数が多い場合や、高度にしたいときには、子どもの人数を減らしたり、一人ずつ活動する。転がすボールに慣れた場合には、ワンバウンドでもやってみる。

### 『コロコロドッチボール』－A P

・訓練者が転がすボール（ビニール製の柔らかいボール、直径7㎝）を、上手によける活動。訓練者と子どもたちは3メートルくらい離れて立って向かい合い、子どもたちは横一列に並んで立つ。訓練者は、子どもが立っている足元付近にゆっくりとボールを転がし、子どもたちは足を上げたり飛んだりしてよける。足にボールが当たってもいけないし、手で受け取ってもいけない。ボールを目で追い、自分の足元にきたら上手によける。人数が多い場合や、高度にしたいときは、子どもの人数を減らしたり、一人ずつ活動する。転がすボールに慣れた場合は、ワンバウンドでもやってみる。

### 『ボールを打つ活動』－A F

・訓練者が投げるボールを、体の一部に当てる活動。訓練者と子どもたちは3メートルくらい離れて立って向かい合い、子どもたちは横一列に並んで立つ。訓練者は、身体部位を一か所指定し（頭、手のひらなど）、子どもたちはその部位を使ってボール（ビニール製の柔らかいボール、直径7㎝）を打つ。訓練者はボールを投げると同時に子どもの名前を呼び、名前を呼ばれた子どもは前を出てボールを打つ。名前を呼ばれた子どもは、素早くボールの落下地点に行き、体を協応させて打たなければならない。訓練者は投げるボールの高さや強さを、子どもに合わせて調節する。



### 『音の方向あて』－CP

・目隠しをした子どもが、音の聞こえてくる方向を当てる活動。子どもたちは部屋のいろいろなところに椅子を持って行って座り、目隠しをした子どもは部屋の真ん中で椅子に座る。名前を呼ぶ（手をたたく）子どものいる場所を、目隠しをした子どもが探す。目隠しをした子どもが、名前を呼んだ子どもの方向を指さしたり、目隠しをしたまま名前を呼んだ子どものところまで歩いていく。1人の子どもだけが目隠しをした子どもの名前を呼ぶ場合と、全員が呼びかけるなか、特定の子どもの場所を探す方法がある。名前を呼ぶ子ども、特定の子どもの選択は訓練者が行う。

### 『音の方向あて』－AF

・目隠しをした子どもが、音の聞こえてくる方向を当てる活動。子どもたちは部屋のいろいろなところに椅子を持って行って座り、目隠しをした子どもは部屋の真ん中で椅子に座る。名前を呼ぶ（手をたたく）子どものいる場所を、目隠しをした子どもが探す。目隠しをした子どもが、名前を呼んだ子どもの方向を指さしたり、目隠しをしたまま名前を呼んだ子どものところまで歩いていく。一人の子どもだけが目隠しをした子どもの名前を呼ぶ場合と、全員が呼びかけるなか、特定の子どもの場所を探す方法がある。名前を呼ぶ子ども、特定の子どもの選択は訓練者が行う。

### 【ストップゲーム】-CP

・合図と同時に動きを止め、静止しつづける活動。子どもたちは教室を自由に動くことができる。訓練者が合図（「ストップ」と言う、音をならす、音楽の停止、ボディサインなど）を送ると同時に、子どもは動きを止め、訓練者が合図を送るまで静止しておかなければならない。

### 【ストップゲーム】-AF

・合図と同時に動きを止め、静止しつづける活動。子どもたちは教室を自由に動くことができる。訓練者が合図（「ストップ」と言う、音をならす、音楽の停止、ボディサインなど）を送ると同時に、子どもたちは動きを止め、訓練者が合図を送るまで静止しておかなければならない。

### 『ストップゲーム』-AP

・合図と同時に動きを止め、静止し続けるゲーム。子ども達は、教室内を自由に歩くことができる。訓練者が合図(「ストップ」と言う、音を鳴らず、音楽の停止、ボディサインなど)を送ると同時に、子どもは動きを止め、訓練者が合図を送るまでそのまま静止しておかなければならない。

### 『椅子取りゲーム』-CP、AF、AP

・訓練者に注意を向け続け、合図と同時に行動する活動。子ども達は、丸く並べた椅子の周りを、音楽に合わせて歩く。そして、訓練者のボディサイン(両手を上に挙げるなど)と同時に椅子に座る。ボディサインを合図として用いているために、子ども達は椅子の周りを回りながらも、常に訓練者に注意を向けておくことが求められる。

### 『指を数えるゲーム』-CP

・訓練者が両手を使って出す指の数を、子どもたちが数える活動。子どもたちは訓練者と向かい合って座る。訓練者は、子どもたちが見やすいように、手をしっかり広げて提示し、「ハイ」と声をかけながら次々と数を示していく。例えば「5」という数を提示するとき、右手5本、右手2本左手3本、右手1本左手4本など、バリエーションを用いて提示する。子どもが活動に慣れ、素早く答えられるようになったら、何も言わずに次々と数を提示し、子どもたちは遅れないように答える。

### 『指を数えるゲーム』-AP

・訓練者が両手を使って出す指の数を、子どもたちが数える活動。訓練者と子どもたちは向かい合い、子どもたちは横一列に並んで座る。訓練者は、子どもたちが見やすいように、手をしっかり広げて提示し、「ハイ」と声をかけながら次々と数を示していく。例えば「5」という数を提示するとき、右手5本、右手2本左手3本、右手1本左手4本など、バリエーションを用いて提示する。子どもが活動に慣れ、素早く答えられるようになったら、何も言わずに次々と数を提示し、子どもたちは遅れないように答える。

### 『手たたきゲーム』－CP

・訓練者がたたくりズムに合わせて、手をたたき活動。訓練者は子どもたちと向かい合って座る。子どもたちは訓練者のたたくりズムを聞きながら、同じリズムで手をたたき。また、訓練者は徐々に速さを変えながら（だんだんゆっくり、だんだん速く）手をたたきつけ、子どもはその速さに遅れないように（速すぎないように）注意して、真似してたたきつける。

### 『手たたきゲーム』－SP

・訓練者がたたいたリズムを聞いたあと、子どもが同じリズムを繰り返す活動。訓練者は子どもたちと向かい合って座る。訓練者は、長さの違うリズムを組み合わせたフレーズを聞かせる。子どもたちは指示（「ハイ」という合図）のあと、訓練者が聞かせたフレーズと同じように手をたたき。

### 『手たたきゲーム』－AP

・訓練者がたたくりズムに合わせて、手をたたき活動。訓練者は子どもたちと向かい合って座る。子どもたちは訓練者のたたくりズムを聞きながら、同じリズムで手をたたき。また、訓練者は徐々に速さを変えながら（だんだんゆっくり、だんだん速く）手をたたきつけ、子どもはその速さに遅れないように（速すぎないように）注意して、真似してたたきつける。