

学習障害児の社会的不適応を改善するための
学校をベースにした指導法の開発

(研究課題番号 15530627)

平成15年度～平成17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18年3月

研究代表者 佐藤容子

(宮崎大学教育文化学部)

研究組織

研究代表者：佐藤容子

研究分担者：なし

研究経費

平成 15 年度 1400 千円

平成 16 年度 900 千円

平成 17 年度 500 千円

研究発表

(1) 学会誌等

佐藤正二・佐藤容子・高山巖 2005 引っ込み思案児の社会的スキル訓練一般化の分析ー 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター紀要, 第 13 号, 43-52.

(2) 学会発表

岡村久代・佐藤正二・佐藤容子・杉山雅彦 2004 児童への集団社会的スキル訓練ー集団 SST はどのような児童に効果的か? 日本行動療法学会第 30 会大会

山中慎也・外所佐知子・岡安孝弘・佐藤容子・佐藤正二 2004 攻撃的な児童が多い学級での集団社会的スキル訓練 日本行動療法学会第 30 会大会

井上雅俊・外所佐知子・佐藤正二・戸ヶ崎泰子・佐藤容子 2005 小学校における学校規模の社会的スキル訓練(2) 日本行動療法学会第 31 会大会

戸ヶ崎泰子・外所佐知子・井上雅俊・佐藤正二・佐藤容子 2005 小学校における学校規模の社会的スキル訓練(1) 日本行動療法学会第 31 会大会

(3) 出版物

佐藤容子 2005 学習障害 (LD) 児のいる教室, 「実践! ソーシャルスキル教育ー人間関係能力を育てる授業の最前線ー」佐藤正二・相川充(編) 図書文化

佐藤容子 2006 通常の学級における SST, 「実践障害児教育」, 2006 年 1 月号, 学習研究社

佐藤正二・佐藤容子(編著) 2006 「学校における SST 実践ガイドー子どもの対人スキル指導ー」 金剛出版

目 次

はじめに	1
学習障害に関する啓発活動および学習障害児の抽出	2
教師への啓発活動	3
保護者への啓発活動	3
学習障害児のスクリーニング	4
学習障害児へのソーシャルスキル・トレーニング	4
ソーシャルスキル・トレーニングのモデル	4
学校で行われるソーシャルスキル・トレーニング	7
学級全体を対象にした集団トレーニング	7
対象児	7
トレーニングの方法および内容	8
特別指導 1 回目「仲間リーダーの仕事」と 「あたたかい言葉かけ」	10
学級集団での指導 1 時間目「あたたかい言葉かけ」	11
結 果	12
1 年後の維持効果の査定	15
学級全体への予防的プログラム（まとめ）	16
文 献	17

資料編

- ・ 教師・保護者への啓発活動資料 1
「学習障害をもつ子ども達」
- ・ 教師・保護者への啓発活動資料 2
「学習障害のある児童生徒の指導の実際」
- ・ 教師・保護者への啓発活動資料 3
「LD、ADHD 児へのソーシャルスキル指導」
- ・ 表 1 全体計画と主な指導内容
- ・ 表 2 特別指導の手続きの流れ(第 1 セッション)
- ・ 表 3 学級集団指導の手続きの流れ(1 時間目)

学習障害とは、「全般的にみて、知的発達に大きな遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、推論するなどの能力の習得と使用に著しい困難を抱えており、その原因が中枢神経系の問題にあると考えられるもの」を指している。ここには、視覚障害、聴覚障害などの感覚障害や、環境要因、性格要因などは含まれない。学習障害をもつ子ども達は、全般的な知的発達には問題がないので、たいていの場合、通常の小中学校に通っているが、彼らのもつ情報処理の偏りのために、学習面での困難だけでなく、対人関係にも困難を抱えることが多い。

佐藤(1997)によれば、学習障害をもつ年長幼児の約七割が、仲間からの受容度において、学級の下位三分の一に入るといふ。また、泉・佐藤・佐藤(1996)によれば、学習障害をもつ子ども達は、幼児期でもすでに仲間達から孤立している。彼らはまた、級友達と共に協調的に行動したり、級友に対して好意的な言葉をかけることが少なく、反対に、攻撃的行動や妨害行動、引っ込み思案行動が多かった。ADHDやアスペルガー障害などの軽度発達障害を持つ子ども達の場合も、ほぼ同様である。従って、軽度発達障害を持つ子ども達の仲間関係を改善するためには、彼らのソーシャルスキルのまずさを改善する指導が必要である。

本来、人間は社会的動物であるから、社会の中で他者とふれ合うことを通して、その集団に受け入れられる対人的な行動の技術(スキル)やルールを習得していくと考えられている。従って、一昔前までの我が国では、ソーシャルスキルなどは、わざわざ学校で教えたりしなくても、毎日の生活の中で自然に身につくものだと多くの人々が考えていた。

しかし、現代の子ども達が置かれている社会的背景は、ソーシャルスキルを習得するには不都合な条件が多過ぎる。

まず、①核家族化が進み、家庭の中での人間関係のネットワークが少なくなったこと、②家庭でも地域社会でもプライバシーが尊重され、互いに干渉しなくなったこと、③経済的な豊かさが、一つの物を融通し合い、分かち合うなどの、人間的なやりとりの機会を減らしてしまったこと、④子ども達が塾や部活動などで多忙になったために、日常生活の中で仲間達と自由にふれ合う時間が少なくなったことなどがある。

これらはいずれも、子どもが他者とふれ合い、適切なソーシャルスキルを学ぶ機会を奪っていると考えられる。最近、多くの子ども達が、学校の活動の中で、お昼休みや自由遊びの時間が楽しくないと訴えるのは、よい仲間関係を作り、維持するのに必要なスキルが、子ども達に不足しているからである。

また、適切なソーシャルスキルの不足している子どもは孤独感が強く、抑うつ的で、仲間からも孤立したり拒否されたりする傾向が強いし、現在の適応状態がよくないだけでなく、将来も、学校からのドロップアウト、非行、大人になってからの転退職、精神保健上の問題など、さまざまな適応状の問題を抱えることが多い。そのため、子ども時代に適切なソーシャルスキルを身につけておくことは、非常に重要であると考えられる。

これらのことから、学校教育場面において、子ども達にソーシャルスキルを教えることの必要性が叫ばれている。

そこで最近では、我が国の学校現場でも、SST（ソーシャルスキルトレーニング）が取り入れられるようになった。その多くは、友達関係をよくするために、「あいさつの仕方」や「あたたかい言葉のかけ方」などの友好的な対人行動（ソーシャルスキル）を学ばせようとするものである。そこでは、子ども達が適切なソーシャルスキルを習得することによって、学級の仲間関係を改善したり、いじめや不登校、孤立などのさまざまな学校適応上の問題を予防することができると考えられている。

学習障害に関する啓発活動および学習障害児の抽出

ところで、わが国では、学習障害という言葉が教育現場で認識されるようになったのは、ごく最近のことである。宮崎県においても、その実態調査が県教委によってなされたのは2005年度のことであった。従って、2004年度までは、現場の教員でさえ、学習障害という言葉には一部の特別支援教育に携わる人を除いてなじみが薄く、児童達の保護者に至っては、この言葉を全く聞いたことがないという人がほとんどであった。

そこで、本研究では、まず、宮崎県内の学校教員達に、学習障害児の存在について理解してもらうことが重要であると考えた。確かに、学習障害児は、学校嫌い、いじめ、不登校など、学校場面でのさまざまな適応状の問題を抱えることが多いが、学校の教員達がこのような児童に対して「学習障害」という視点から捉え、指導することができない現状では、不幸なことに、場合によっては教師の指導さえもが、間接的に、これらの子ども達が学校への不適応状態に陥ることを助長しかねない。従って、「学習障害」とはなにか、そのような児童にどのような指導上の配慮が必要かについて、教師達に早急に理解してもらうことが必要であると考えられる。

教師への啓発活動

2003年度には、宮崎県内各地の小中学校で、6回にわたり、教師達に対して、「学習障害児の理解と指導」に関する講義を行った。参加した教員の延べ数は、小学校518名、中学校53名、幼稚園237名、その他(養護学校、高等学校など)46名、合計854名であった。これらの受講者に対して、学習障害の定義、学校でみられる状態像、それぞれの状態像に対する教育的支援のあり方、教室における学習障害児の心理的疑似体験、学習障害児と社会的適応の問題、ソーシャルスキル・トレーニングの理論と手順、その他に関する講義を行った。その資料は、本報告書の末尾に掲載した通りである。

この活動の結果、教師達からは、下記のような意見が寄せられた。

- ・今まで学習障害児の存在そのものを認識しておらず、不適切な対応をしてきたことに自責の念を覚える。
- ・「なぜこの子は私の指示が通らないのだろう」と不可解であったが、聴覚的情報処理や短期記憶などに苦手があるかもしれないとわかり、対応法がわかった。
- ・いろいろな個性をもつ子ども達に、一斉に同じ指示に従うことを求めたりすると、学習障害児をもつ子どもはいかに辛かっただろうかと思うと、胸が痛む。教師としての責任を痛感する。
- ・ただ単に「不登校」とか「怠け」と片付けるのではなく、脳の機能といった視点から考えると、より適切な指導方法が見つかるだろうと考えると、指導にも希望が出てきた。
- ・学級の中の学習障害をもつ子どもへの適切な支援方法がわかった。これからはただ単に叱りつけることがなくなり、教師のストレスも軽くなると思う。

保護者への啓発活動

児童に学習障害児かどうかのスクリーニング検査をする前に、そのことについて保護者からの了解を得ておく必要があった。そこで、学校側からの希望を募り、保護者への講演会を実施した。これは6つの小学校と2つの中学校で行ったが、内容は教師向けの講義内容とほぼ同様であった。ただし、具体的な指

導法の部分は、「家庭での指導のコツ」に代えた。聴講者数は、合計 637 人であった。

学習障害児のスクリーニング

担任教師が学習障害の存在を疑い、かつ保護者からの了解が得られた子どもについて、担任教師に P R S への記入を求めた。実施した学校は、公立の大規模小学校 1 校と中規模小学校 3 校(児童総数 2,230 名)であり、教師が学習障害の存在を疑った児童の総数は、119 名であった。また、これらの児童に関して、学習ノートなどを提示してもらい、担任教師から子どもの様子を聞くことによって、学習障害児の可能性が高いと思われる児童 74 名に対して、W I S C - III を実施した。

次に、W I S C - III の結果、全 I Q が 90 以上の児童に K - A B C および D A M、図形模写、リズム打ち、簡単な体操、書き取り、算数などの課題を与え、それらの結果を総合的に見て、学習障害児であるかどうかの判断をした。ここで学習障害児であると判断されたのは 67 名であり、児童総数に占める割合は約 3 % であった。

これらの学習障害児について、それぞれの担任教とおよび保護者に別々に個別面接を行い、家庭での配慮すべき点などについてアドバイスした。さらに、その内容について、担任教師と保護者の間で情報交換をしてもらうようにした。

学習障害児へのソーシャルスキル・トレーニング

ソーシャルスキル・トレーニングのモデル

学習障害児に対するソーシャルスキル・トレーニングのモデルは、大別して以下の 3 つである。

(1) 認知・社会的学習モデル

学習障害児に対するソーシャル・スキルの初期の研究は、それまでに行われた健常児へのトレーニングの考え方をそのまま学習障害児に適用したものが多く、たいていは Bandura(1978)の研究に基づいて Ladd & Mize(1983)が提唱した認知・社会的学習モデルを基礎にしている。このモデルでは、学習者は、自分が観察したモデルの行動と、その行動の結果についての解釈をもとにして、その行動についての概念を形成する。3 つの基本的な訓練目標は、「スキルの概念を強めること」、「スキルフル(skillful)な遂行を促進すること」、「スキルの維持

と般化を育てること」である。

このモデルでは、これらの訓練目標を達成するために、教示、モデリング、ロールプレイ、リハーサル、フィードバックなどの手続きが用いられる。

Blackbourn(1989)は、このモデルを基にして、6歳から11歳の学習障害児に、「ティッシュで鼻をかむこと」、「遊びにアプローチすること」、「不従順行動を減らすこと」を教えた。この研究では、般化を促すために、習得したスキルを、最初のトレーニング場面(リソースルーム)以外の場所で、初めのトレーナー以外の人達(親や他の教師)からも強化を受けるように設定した場面で、繰り返し練習させた。トレーニングの効果は半年後にも維持されていた。

この研究は、学習障害児が適切なソーシャル・スキルを学習し、それを維持し、般化できることを示した点で意義深いだが、ソーシャル・スキルの改善によって彼らの社会的適応が改善されたかどうかは検討していなかった。

(2)対人間認知的問題解決モデル

このモデルは、Shure & Spivack(1980)が提唱したもので、対人場面での行動を媒介するような思考過程を教えることに焦点を当てている。このモデルの仮定は、「もし子どもが対人的な問題場面を通してどのように考えればよいのかを学習したならば、それはその子どもがどんな行動をとるかに影響を及ぼすだろう」というものである。

このモデルの鍵となるコンポーネントは、その対人的場面で、「目標の識別(goal identification)」、「いろいろな解決法の選択肢を考えつくこと(alterative thinking)」、「それぞれの解決法をとったときに起こりうる結果について考えること(consequential thinking)」である。

目標の識別は、子ども達に、自分は何を求めているのか、相手は何を求めているのかを見分けることを教える。そして、自分自身のニーズと相手のニーズに合う目標を識別し、短期的にではなく、長期的に見て良い選択であると思える目標を選ぶようにさせる。

次に、その目標を達成するためにとり得る解決法をできるだけたくさん考えつくことを奨励する。この時点では、解決法の可能性や有効性は評価しないで、ただ数多く考えつくことを強調する。

その次に、それぞれの解決法について、起こりうる結果を考え、もっとも良い(つまり、最初に考えた目的を達成できそうな)解決法を選ばせる。

これらのプロセスは、ロールプレイ場面を用いて教えられることが多い。

Wanat(1983)は、10年生から12年生の学習障害児にこのモデルを用いたトレーニングを行い、有意なトレーニング効果を得ている。

(3)文脈論モデル

認知—社会的学習モデルや対人間認知的問題解決モデルは、仲間関係上の問題の原因は、その子ども自身にあると考えていた。そのため、トレーニングはその子どもに焦点を当てて、その子ども自身のソーシャル・スキルを改善させることをねらいとしている。これに対して、文脈論モデルは、社会的地位と仲間からの受容は、その子どもと集団との間の相互作用の関数であると仮定する(Forman,1987)。集団が変化することなく、その子どものソーシャル・スキルが変化しただけでは両者の関係改善には不十分だと考えているのである。この文脈論モデルは、特に学習障害児の仲間関係を改善するための指導には適していると考えられる。それは、学習障害児の仲間達からの受容の低さは、その学習障害児のソーシャル・スキルのまずさだけでなく、それ以外に、例えば、仲間や教師による以前からもっている知覚、健常児と接する時間の短さなど、さまざまな要因が影響していると考えられるからである。

Vaughn, Lancelotta, & Minnis(1988)は、このモデルに従って、仲間からの受容度の低い小学4年生女子の学習障害児をターゲットにしたトレーニングを実施した。その際、仲間の中で人気のあるもう一人の女兒とターゲット児(学習障害児)をペアにして、担任教師が「友達づくりのリーダー」として、学級全体の前で指名した。また、この子ども達のペアを教室から連れ出し、別室で、友達づくりスキルと対人間問題解決方略を指導した。そして、この二人に、学級に戻って級友達にそれを教えるようにさせた。その結果、ターゲット児の仲間関係は大きく改善され、その効果は、学級のメンバーや担任教師が替わった1年後にも維持されていた。

また、Vaughn, McIntosh, & Spencer-Rowe(1991)は、同様のトレーニングを集団に対して実施した。

Vaughn らのこれらの研究は、対人間問題解決訓練に人気者の仲間と一緒に参加させ、学校長がこの二人に対して対人間問題解決指導者としての認定証を与えることによって、この二人の立場を級友達よりも高めてやることによって、ターゲット児に対する級友達からの肯定的な注目の度合いを高めたことも、トレーニング効果を高めることに貢献したと考えられる。

(4)欠如モデルと文脈論モデル

上記の認知・社会的学習モデルと対人間認知的問題解決モデルは、仲間関係の問題が学習障害児自身に何らかの欠如があると考え「欠如モデル」に基づいて、その子どもだけに焦点を当ててトレーニングするものである。これらのモデルに基づいたトレーニングの多くが、あまり大きなトレーニング効果を得ていないことは、このことと関係があるのかもしれない。

現在のところ、欠如モデルに比べて文脈論モデルに基づいた研究は数が極端に少ないので、ここで結論を引き出すことは困難である。

学校で行われるソーシャル・スキルトレーニング

通常の学級の中で孤立しがちな学習障害児達にソーシャルスキルを指導する際には、大別して、その子どもを別室に連れ出して、その子どもに不足しているソーシャルスキルを特別に指導するやり方と、学級全体を指導の対象にするやり方がある。

学級全体を対象にした集団トレーニング

確かに、スキルのまずい子どもに個別にトレーニングすることも、一定の効果を得られる。しかし、対人関係は相互的なものであるから、これらの学習障害児のソーシャルスキルがまずいだけでなく、彼らに対する級友達のソーシャルスキルにも不適切な点があると思える。

そこで、本研究では、文脈論モデルに基づき、学級全体を対象にしてソーシャルスキル・トレーニングを実施することによって、学習障害児と級友達の仲間関係を改善することを試みた。

対象児

対象児は、小学2年生と3年生の学級で、それぞれ級友達から孤立している学習障害児（A君、B君、C君）であった。

これら3名の子ども達（ターゲット児）は、トレーニング開始前の時点で、すでに級友達からは「あの子は皆と遊ばない子」という評価を受けており、自分から話しかけることも、級友達から誘われることもなく、孤立していた。

自由遊び時間中の行動観察と担任教師からの報告によると、これらの学習障

害児は級友達との間に全くやりとりがなく、ターゲット児に対する級友達の注目（特に肯定的な注目）もなかった。

トレーニングの方法および内容

トレーニングは、文脈論モデルに基づいて、①ターゲット自身に適切なスキルを指導する、②周囲の子ども達からターゲット児に対する肯定的な注目を増やす工夫をする（環境調整）、③周囲の子ども達に対して、ターゲット児との良い仲間関係を作るのに必要なスキルを指導する、の3つの要素を含んでいた。

ターゲット児達に対する仲間達からの注目がほとんどなかったことから、まず、トレーニングによってターゲット児達のスキルが改善したことに気づき、応えてくれるような人的環境を作る必要があると考えた。

そこで、ターゲット児と同じ学級の人気者の子どもとターゲット児をペアにして、学級の「仲間リーダー」に指名した（ただし、2年生の2名の学習障害児達は同じ学級の児童であったため、この学級では人気者の児童1名と学習障害児2名からなる3人組を作った）。そして、担任教師が、学級全員の前で、来週から「友達づくり大作戦」の勉強をすること、これらの子どもペア（あるいは3人組）を学級の「仲間リーダー」に選んだことを説明した。

次に、これらの仲間リーダー達を朝自習の時間に別室に呼び出して、仲間リーダーの役割を説明した。仲間リーダーの仕事は、級友達がこれから授業で学ばずのソーシャルスキルを前もって特別指導を受けて習得しておき、本番の授業では、教室の前に立って、教師の助手役として教師の質問に答えたり、適切なソーシャルスキルを演じて見せることであった。

そこで、これらの3人に対して、朝自習の時間に、標的スキルの特別指導を行った。これは、その後で行われるソーシャルスキル教育の授業時間中に、「先生の助手(仲間リーダー)」の役割を果たすことができるようにするためである。そのことによって、それまでは学級の他の子ども達からは、肯定的な意味で注目をほとんど受けてこなかったA児とB児にも、他児に貢献できる面があることを学級の子ども達に気づかせる。人気者の児童をA児とB児と一緒にしたのも、A児とB児に対する級友達の肯定的な注目を高めるための工夫である。ここで選んだ人気者の児童は、普段から級友達に対してあたたかい言葉かけをすることが多く、特に、自分より下手な友達を明るく励ましてやる気を出させたり、ほめることがうまい児童であった。また、自分が失敗した際にも落ち込むことなく、気持ちを切り替えて明るく顔を上げて再チャレンジする行動が特徴的であった。これらの行動は、学校の様々な場面で自信をもてず、失敗すると

すぐに落ち込んでやる気をなくしてしまう学習障害児達にとっては、とてもよいモデルとなると考えた。

特別指導に先立って、まず、学級の児童全員に対して、教師が、「来週から、この組で、お友達作り大作戦をします。それで、先生は、この作戦で先生のお手伝いをしてもらう人を決めました。〇〇さん、〇〇さん、〇〇さんの3人です。この人達は、今日から、リハーサルをしますので、呼ばれたときは、3人一緒に特別教室に行ってください」と話して、これら3名の児童(仲間リーダー)は名誉な仕事をするために呼び出されるのだということを伝えた。

仲間リーダー達に対する特別指導は、週2回、(1回につき10分~15分)、3週間にわたって実施した。このプログラムのターゲットスキルとしてとりあげたソーシャルスキルは、「じょうずな聞き方」、「仲間への言葉かけ」、「集団活動への仲間入り」であった。

第1週目には、仲間リーダー達に対する特別指導で「じょうずな聞き方」を2回にわたって指導した後で、学級全体に対して同じスキルをターゲットにした集団指導を行った。その際に、仲間リーダー達は学級の皆の前で仲間リーダーとしての役割を果たした。

同様に、第2週目には「仲間への言葉かけ」、第3週目には「集団活動への入り方」のスキルを指導した。

ここで用いた指導案の例は、表2、表3に示す通りであった。

学級全体への集団指導は、下記の手順に従った。

- ①約束事(ふざけない、恥ずかしがらないでがんばろう)の確認。
- ②紙芝居による問題場面の提示。
- ③仲間リーダーが、登場人物の気持ちや様子を説明し、適切なソーシャルスキルの使用が必要だと言う。
- ④仲間リーダーがモデルとなって、適切なソーシャルスキルを実演してみせる。
- ⑤5名~8名からなる小グループに分かれて、役割交代をしながら、適切なソーシャルスキルを練習する。その際、各グループに大人のサブトレーナーがついて、子ども達のできばえをフィードバックしてやる。
- ⑥トレーナーは、仲間リーダーの働きに対して賞賛を与え、習得したスキルを日常場面でも使用するように学級全体に促す。

集団指導は、各45分のセッションで行った。

さらに、習得したスキルがさまざまな場面で使えるようにするために、通常

の昼休み時間を利用して、機会利用型のトレーニングを行った。ここでは、習得したスキルを使うべき場面でターゲット児が適切なスキルを用いたときには直ちにほめてやり、必要に応じてスキルの実行を手助けした。

指導の効果をみるために、指導の前後に、自己報告による社会的スキル評価尺度（嶋田ら、1996）、教師評価による社会的スキル評価尺度（自己報告尺度と同じもの）、孤独感尺度（前田、1995）、自己報告によるコンピテンス尺度（Harter & Pike、1984）を実施した。

全体的なトレーニングの概要は、資料編表1の通りであった。以下に、ターゲット児と人気児童からなるグループに対して実施した特別指導の内容を説明する。

特別指導 1回目 「仲間リーダーの仕事」と「あたたかい言葉かけ」

本時は、2年生2名の学習障害児と1名の人気者の子どもからなる3名のグループと、3年生1名の学習障害児と1名の人気児のペアとを一緒にして、5名のグループでの指導を行った。

ここでは、これらの「仲間リーダー達」に対して、その役割を理解させ、自分たちが学級の他の子ども達のお手本となる行動を示す役割を教師から委託されたことに対する誇りとやる気をもたせることをねらいとした。

また、あとで学級全体で指導する予定の標的スキルについて、学級での集団指導場面で適切なスキルを自信を持ってうまく実演できるようにするために、まず彼らに標的スキルの意味を理解させ、繰り返し練習させることで、十分に習熟させるようにした。

ここでは、「仲間リーダー認定書」とご褒美シールを準備した。

普段はリーダー役を任せられる経験をもたず、むしろ学級の子ども達に対してひけめを感じることの多い学習障害児達が、担任教師から仲間リーダーに指名されたこと、また、学級内での仲間の人気が最も高い子どもと一緒に選ばれて、別室で特別なことをすることで、3名の学習障害児達はとてもうれしそうであった。

これら5人の子ども達に別室で「仲間リーダー認定書」をトレーナーから一人ずつに手渡したときも、誇らしげであった。

その後、「あたたかい言葉かけ」スキルが友達作りにいかに必要かを説明したときも、自発的に意見を言うなど、3名の学習障害児達には、普段の学級では

見られない積極的な行動が見られた。役割を交代しながら適切なスキルのロールプレイしたときは、初めは自信なさそうに演じていたが、トレーナーが「よかった点」だけを指摘し、ほめてやることによって、次第に自信をもつようになった。最後には、自分が俳優になった気分で見せて、「もっとやさしい声で言ったらいいよ」などと、お互いにアドバイスしあう姿が見られた(資料編表2参照)。

学級集団での指導 1時間目 「あたたかい言葉かけ」

単元の導入として、子ども達が友達作りに関心を持つように、「お友達作り大作戦」を提案した。まず、友達とのやりとりの言葉が、互いを幸せにしたり不快にさせる要因の1つとなることに気づかせ、あたたかい言葉の重要性を理解させるようにした。

学級の子ども達が普段どのような対人間の問題場面を経験するのかを調べるために、事前に自由時間中の行動観察を行い、比較的よくみられる対人間問題場面を取り上げることにした。そして、子ども達に親しみやすいように、上記の問題場面を描いた紙芝居を作成して用いた。

学習障害児であるA児とB児を学級の人気児と一緒に仲間リーダーに指名することによって、この人気児に対する肯定的な注目が、A児とB児にも及びやすいようにした。また、A児とB児に対する学級の子ども達からの肯定的な注目をさらに増やすために、学級での集団指導の際には、問題場面を提示した後、あらかじめ特別指導を受けた仲間リーダー達(A児、B児および人気児童)を指名して登場人物の気持ちを言わせたり、適切なスキルを実演するモデル役を務めさせた。

準備物

- ・学習時の約束を書いた用紙

「ふざけない」、「恥ずかしくない」、「(人のロールプレイを)笑わない」

- ・対人間の問題場面を描いた紙芝居または1枚絵

「せっかく描いた絵をうっかり破ってしまった友達」の場面

「転んでしまった友達」の場面

「一人でバケツを運んでいる友達」の場面

集団指導の手続き

授業の初めに「やくそく」を書いた用紙を提示して音読させたことで、小集団での練習(ロールプレイ)がスムーズにできた。学級の他の子ども達に比べ

てスキルのまずいA児とB児に対してあらかじめ十分な特別指導をしておいたことにより、彼らが自信を持って、仲間リーダーとして教師の助手役を果たすことができた。また、学級の子ども達からも、A児とB児に対して賞賛の言葉が発せられていた(資料編表3参照)。

指導前後の子ども達のソーシャルスキルを査定するために、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)が作成した社会的スキル評定尺度15項目を、教師による評価と子ども自身の自己評価の両方で用いた。

子ども自身の自己報告による孤独感を査定するために、前田(1995)の尺度を用いた。また、自己報告による仲間コンピテンスは、Harter & Pike(1984)の尺度を日本語に翻訳したものをを用いた。

結 果

表4は、指導の前後のターゲット児と、級友達(平均)の自己報告によるソーシャルスキルの評価得点を示している。教師による子ども達のソーシャルスキルの評価では、学級全体の好意的行動得点は、指導後に増加が見られた。向社会的スキルとは、困っている友達を助ける、友達が失敗したら励ますなど、社会性に富んだ友好的なスキルである。程度の差こそあれ、ターゲット児は3名とも、このスキルが改善し、引っ込み思案行動と攻撃行動が減少した。これに対して、級友達の行動の改善には一貫した結果が得られなかった。

表5は、教師による同様の評価である。大雑把に見て、ターゲット児の自己報告と類似の改善が見られたと言えよう。学級全体では、引っ込み思案行動と攻撃行動の改善が評価されているが、向社会的スキルが改善したのはクラスIのみであった。

表6は自己報告尺度の結果で、上の部分は孤独感得点、下の部分はコンピテンス得点を示している。ターゲット児は3名とも、孤独感が大きく低下した。学級全体でも、孤独感の低下が見られた。コンピテンスについては、3名のターゲット児は、仲間関係に関するコンピテンスが大きく改善された。身体活動能力や認知能力については改善が見られなかったが、これは本プログラムでは指導の対象ではなかったためであろう。

その他にもエピソードとして、学級のターゲット児以外の子どもから、「私は今までお友達がいなくて寂しかったけど、自分から『遊ぼう』って言ったらいいことがわかったので、そう言ってみたら、お友達ができた。仲良しになれ

たのでうれしかった」という声がトレーナーに届いた。また、担任教師からの報告では、いずれの学級でも、子ども達が意地悪なことを言ったり、からかったりすることがなくなり、お互いにあたたかい言葉のやりとりが増えたように感じるとのことであった。

さらに、2 回目の学級での集団指導のあと、いつもおとなしい女兒がトレーナーのところにやってきて、「今まで知らなかったけど、お友達に自分からどうやって話しかけたらよいかがあった。やってみたらうまくできたのでうれしかった。お友達ができた。」と報告した。

これらのことから、このような指導が学習障害児にとって有益であるだけでなく、学級の中で目立たないが引っ込み思案で孤独な子ども達にも役立つものであったことがわかる。

学級の中には、教師からは目立たないが、友達づくりに自信がもてず、不安な学校生活を送っている子どもがいる。そのような子ども達も、今回の学習障害児達のように、仲間リーダーとして活躍できる場面を設定してやりたい。また、今回取り上げた標的スキル以外にも、「不合理な頼みや誘いなどを断るスキル」や「自己主張スキル」、「対人間の問題解決スキル」などを身につけさせることは、学校生活の中で互いを尊重し、自信をもって、楽しい日常を過ごすのに役立つだろう。

また、学習障害児には特に、「わからないことを質問するスキル」と「援助を求めるスキル」、「謝り方のスキル」を身につけさせてあげたい。

学級の一人一人の子どもが、何らかの場面で主人公になり、皆から肯定的な注目を受ける機会を設定してやることによって、真に暖かい学級づくりができると考えられる。

表4 ターゲット児と仲間達の自己報告によるソーシャルスキル得点

	A児		B児		C児		クラスⅠ		クラスⅡ	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
向社会的スキル	14	24	20	25	23	25	22.03	24.05	22.27	22.36
引っ込み思案行動	11	8	16	7	10	8	7.26	7.79	6.82	6.45
攻撃行動	8	5	7	6	6	5	7.03	7.21	6.48	5.94

* A児とB児は2年生、C児は3年生。クラスⅠは2年生、クラスⅡは3年生。

表5 ターゲット児と仲間達の教師報告によるソーシャルスキル得点

	A児		B児		C児		クラスⅠ		クラスⅡ	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
向社会的スキル	10	15	11	13	23	25	20.16	23.02	22.14	22.57
引っ込み思案行動	14	10	13	14	12	10	6.58	5.68	6.29	5.79
攻撃行動	9	7	9	9	11	7	6.92	6.32	8.14	7.21

* A児とB児は2年生、C児は3年生。クラスⅠは2年生、クラスⅡは3年生。

表6 ターゲット児と仲間達の孤独感得点とコンピテンス得点

	A児		B児		C児		クラスⅠ		クラスⅡ	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
孤独感	26	22	32	15	29	14	18.53	17.23	17.76	16.82
仲間コンピテンス	9	17	10	18	13	19	17.00	17.79	18.21	18.03
認知コンピテンス	7	8	16	17	17	14	15.79	16.47	15.85	15.15
身体コンピテンス	8	9	17	19	15	12	16.74	17.13	16.21	16.06

* A児とB児は2年生、C児は3年生。クラスⅠは2年生、クラスⅡは3年生。

1年後の維持効果の査定

文脈論に基づく学校ベースのソーシャル・スキルトレーニングが終了して1年後に、トレーニング効果の維持の程度を査定するために、再度、子どもの自己評価と教師による評定で、子どもの社会的スキルを査定した。また、孤独感尺度と自己報告による仲間コンピテンス尺度も実施した。その結果は、表7から表9の通りであった。全体的にみて、トレーニングの効果はよく維持されていた。トレーニング終了1年経過したので、学年も学級編成も、学級担任も代わったが、1年後のこのトレーニングの維持効果は、学校全体で学習障害児の学校適応を改善する取り組みとして、教師全員で取り組んだ効果が現れたものと考えられる。

表7 1年後のターゲット児と仲間達の自己報告によるソーシャルスキル得点

	A児	B児	C児	クラスⅢ	クラスⅣ
向社会的スキル	22	24	25	24.01	22.44
引っ込み思案行動	8	6	8	6.58	5.54
攻撃行動	7	6	6	6.06	5.34

* A児とB児は3年生、C児は4年生。クラスⅢは3年生、クラスⅣは4年生。

表8 1年後のターゲット児と仲間達の教師報告によるソーシャルスキル得点

	A児	B児	C児	クラスⅢ	クラスⅣ
向社会的スキル	17	20	25	23.59	25.03
引っ込み思案行動	10	12	9	5.54	5.18
攻撃行動	7	8	7	6.12	5.34

* A児とB児は3年生、C児は4年生。クラスⅢは3年生、クラスⅣは4年生。

表9 1年後のターゲット児と仲間達の孤独感得点とコンピテンス得点

	A児	B児	C児	クラスⅢ	クラスⅣ
孤独感	18	17	12	17.02	17.55
仲間コンピテンス	17	17	16	18.33	18.54
認知コンピテンス	10	15	14	15.47	14.89
身体コンピテンス	9	18	11	18.55	17.39

* A児とB児は3年生、C児は4年生。クラスⅢは3年生、クラスⅣは4年生。

学級全体への予防的プログラムー（まとめ）

発達障害児や孤立児等がない学級でも、子ども達の間人間関係を良くし、学校生活を楽しくすることで、いじめや不登校等のさまざまな問題を予防するために、集団ソーシャルスキル・トレーニングが行われる。その手順は、以下のようなものである。

①学級の子ども達のスキルの実態を把握して、トレーニングのターゲット・スキルを決める

ここでは、教師評価や自己報告による評定尺度に加えて、日常の行動観察なども役に立つだろう。それらの情報に基づいて、a. 学級の子ども達がうまく実行できず、b. よい人間関係作りにとって重要で、c. 指導が比較的容易なスキル数個を、ターゲット・スキルとして選ぶ。

②教材を準備する

日常場面で出会う対人的な問題場面を、子どもの認知レベルに合わせて、紙芝居、短い物語などの形で描いたものを作る。

③子ども達に、ソーシャルスキル・トレーニングの意義を説明する

適切なソーシャルスキルを用いることによって、お互いが快くなり、良い友達関係を作ることができること、反対に不適切なスキルを用いたら、一時的にはよくても、結局は友達関係が壊れてしまうことなどを、学級全体に説明する。

④問題場面の提示と話し合い

ここでは、「登場人物が不適切な（しかし、実際には友達関係が不良な子どもがよく

使う) スキルを実行し、その結果、友達関係がまずくなる」という場面を提示し、その登場人物の行動のどこがまずかったのか、どうすればよかったのかを子ども達に話し合わせる。

⑤適切なスキルのモデル提示

その場面で用いるべき適切なスキルをトレーナーが実演してみせる。このときに、不適切なスキルとの違いを際立たせるために、スキルの使い方についての言葉による説明や、そのスキルを用いたときの結果の違いなどの説明を加える。

⑥子ども達による練習

小グループに分かれて、役割を交代しながら、全員に登場人物役と相手役を経験させる。誰かが実演するときは、他の子ども達に、その子どものスキルの「上手にできたところ」を見つけるようにと指示する。うまくできなかった点については、子ども達には指摘させないようにする。

⑦フィードバックと強化

子ども達のできばえを批評してやる。うまくできた点をほめ、うまくできなかった点については、「もう少し〇〇すれば、もっとよくなる」と指摘して、その場でもう一度練習させる。決して否定的な言葉は使わないようにする。

⑧日常場面でもそのスキルを使用することを奨励する

指導によって習得したスキルを、できるだけさまざまな場面で使用できるようにするために、他の教師や家庭などの協力を得ることも効果的である。

学級単位でソーシャルスキル・トレーニングを行う場合、①ターゲット児を抽出する必要がない、②ターゲット児へのネガティブなラベリング効果を防ぐことができる、③集団全体のソーシャル・スキルのレベルを上げることができるため、ターゲット児にとっても強化的な環境が生じやすい、④学級の子ども達が互いにモデリングし合い、強化し合うことができるため、トレーニングによって習得した適切なスキルを維持、般化しやすいと考えられる。

文 献

Bandura, A. 1978 The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

- Blackbourn, J. M. 1989 Acquisition and generalization of social skills in elementary-aged children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (1), 28-34.
- Forman, E. A. 1987 Peer relationship of learning disabled children: A contextualist perspective. *Learning Disabilities Research*, 2, 80-89.
- Harter, S. & Pike, R. 1984 The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55 (6), 1969-1982.
- 泉 真佐子・佐藤 容子・佐藤 正二 1996 「学習障害幼児の社会的適応と off task 行動(1)」日本行動療法学会第 22 回大会発表論文集 142-143.
- Ladd, G. W. & Mize, J. 1983 A cognitive social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- 前田 健一 1995 児童期の仲間関係と孤独感:攻撃性、引っ込み思案および社会的コンピタンスに関する仲間知覚と自己知覚」教育心理学研究 43 (2), 156-166.
- 佐藤容子 1997 「学習障害幼児のコンピテンス知覚」日本学習障害学会第 6 回大会発表論文集 224-227.
- 佐藤容子 2005 「学習障害児のいる学級での集団社会的スキル訓練の効果」日本学習障害学会第 14 回大会発表論文集 248-249.
- 嶋田洋徳、戸ヶ崎泰子、岡安孝弘、坂野雄二 1996 「児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果」行動療法研究 22 (2), 9-20.
- Shure, M. B. & Spivack, G. 1980 Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44.
- Vaughn, S., Lancelotta, G. X., & Minnis, S. 1988 Social strategy training and peer involvement: Increasing peer acceptance of a female, LD student. *Learning Disability Focus*, 4, 32-37.
- Vaughn, S., McIntosh, R., & Spencer-Rowe, J. 1991 Peer rejection is a stubborn thing: Increasing peer acceptance of rejected students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*,

6, 83-88.

Wanat, P. E. 1983 Social skills: An awareness program with learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 35-38.