HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	大都市の通級指導教室で社会性指導を受けている子どもたちの実態調査 ： WISC-Ⅳプロフィール、自己理解、ソーシャルスキルの関連について
Author(s)	岡田, 智; 岡田, 克己; 森村, 美和子 他
Citation	子ども発達臨床研究, 14, 23-31
Issue Date	2020-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.14.23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/77559
Type	departmental bulletin paper
File Information	050-1882-1707-14.pdf



Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

大都市の通級指導教室で社会性指導を受けている子どもたちの実態調査

― WISC-Ⅳプロフィール、自己理解、ソーシャルスキルの関連について ―

岡田　智[1]・岡田　克己[2]・森村　美和子[3]・中村　敏秀[4]・山下　公司[5]・桂野　文良[6]

Situations of children attending in resource rooms in large city in Japan: Relationship between WISC-Ⅳ profile, self-understanding, social skills

Satoshi OKADA, Katsumi OKADA, Miwako MORIMURA, Toshihide NAKAMURA, Koji YAMASHITA, Fumiyoshi KATSURANO

要　旨

本研究では、小集団によるソーシャルスキル指導を展開している大都市にある 4 か所の通級指導教室に通う子どもたちの実態を調査した。調査内容は、通級時間数、知的水準及び WISC-Ⅳ指標得点プロフィール、在籍学級の担任評定によるソーシャルスキルの状態である。また、通級指導教室の担当は、通級における児童の学ぶべき課題の自己理解の程度を評定した。182 名の児童の情報が収集された。結果として、通級での 1 学期の学ぶべき課題の自己理解の状態が、学期末の在籍学級のソーシャルスキルの状態に影響していることが示された。また、通級児童のある一定数は知的に高い Gifted の水準におり、認知プロフィールの偏りも大きく、twice exceptional（2E）への対応の必要があることが示唆された。考察では、これらの結果をもとに、今後の通級による指導の在り方、そして、研究上の課題を議論した。

キーワード：通級による指導，ソーシャルスキル，自己理解，IQ，WISC-IV

はじめに

公教育では全国的に、通級による指導（以下通級指導）が行われ、学習障害（Learning Disabilities：以下 LD）や注意欠如多動性障害（Attention-deficit/Hyperactive Disorder：以下 ADHD）、自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder）などの発達障害のある子どもが主に支援の対象となっ

[1] 北海道大学大学院教育学研究院　Hokkaido university, Faculty of Education
[2] 仏向小学校　Bukkou Primary School
[3] 狛江第三小学校　Komae daisan Primary School
[4] 多西小学校　Tasai Primary School
[5] 南月寒小学校　Minami Tsukisamu Primary school
[6] 潮見台小学校　Shiomidai Primary School

10.14943/rcccd.14.23

ている。2017 年度の通級児童生徒の障害種別割合を見てみると、LD が 15.2%、ADHD が 16.6%、自閉症が 18.0%であり、対人及び集団適応上の課題を主とする自閉症と ADHD の割合は 30%を超えており、社会性指導やソーシャルスキル指導（social skills training：SST）のニーズが高いことが推察される。

多くの地域では、いくつかの学校から拠点校に児童が通級するといった拠点校方式を取っているが、近年、教科の補充指導等や在籍学校での支援の拡大を狙って、児童の在籍する学校へ巡回指導を導入するところが増えてきた（例えば東京都教育委員会，2018）。また、教科の補充を目的に、月 1 単位時間の通級も認められるようになり（学校教育法施行規則第百四十条，平成 5 年文部科学省告示第 7 号）、通級による指導のシステムが大きく変わろうとしている時期になっている。このような中で、従来確保できていた指導時間や指導期間、指導構造も変化していくことが予想される。これまでの通級指導の在り方を振り返り、子どもの実態やニーズに応じた指導実践を省察し、今後の通級による指導や特別支援教室での社会性指導の展開につなげていくことが望まれている。

ASD や ADHD 等への通級指導では、水野（2011）によれば、東京都で 1969 年に通級システムが開始されて以来、「在籍学級への適応状態の改善」「社会生活の基礎的な知識、技能、態度の形成」「自己理解の深化」などが目指されてきた。通級による指導の根拠となる特別支援学校学習指導要領の「自立活動」では、「障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服する」ことを目指すと示されており、具体的な項目においても、「自己の理解」「種々の困難を改善・克服する意欲」に関することが挙げられている。特に、通級指導を受ける発達障害のある児童は、自己理解を基にした主体的な学習活動が望まれており、「自己理解」は指導内容としてもしばしば取り上げられている（森村，2011）。

児童期の自己理解は、Damon & Hart（1988）によれば、「私は〇〇だ」「〇〇はできない」といった言葉や分類に自身を当てはめて捉える categorical identification という段階から、「〇〇は得意」「他の人よりも〇〇に詳しい」など他者との比較の中で自分に関する知識や能力を捉える comparative assessments という段階にいるとされる。しかし、発達障害領域における自己理解の支援は、診断名や障害特性をどう理解し、受け入れるかといったことに焦点が当たることが多い（田宮・宮田・小寺澤他，2009；Vermeulen，2013）。これらの側面の自己理解は、系統的で概念的に自身を捉える systematic beliefs による自己理解の段階で、青年期後期の支援内容と考えられる。加えて、ASD のある児童や青年は、一貫して対人的な相互作用に基づく自己理解に乏しいことが報告されている（Lee & Hobson，1998）。このようなことから、小学校段階の ASD のある児童への支援では、学ぶべきことを行動レベルや他者との比較レベルで理解することを、相互的対人関係のもと支援することが重要であると言える。

また、近年、知的に高い発達障害の子どもたちの注目が集められており、twice exceptional（2E）の名称のもと、支援への関心が寄せられている（岡田，2019）。また、学校現場では以前から通級制の支援と、在籍を特別支援学級に置く支援との選択が問題になっていたが、それは知的障害が重複しているかどうかが議論の中心にあった。最近では情緒障害を対象にした特別支援学級や軽度知的障害を対象にした特別支援学校も増えつつあり、そこで知的に遅れのない子どもたちも対象となっている。適応機能や支援ニーズでの就学の場の選択がなされる状況にもあると言える。そのため、本研究では、知的水準・認知特性についても調査し、適応機能の側面でもあるソーシャルスキルとの関連も含め、調査したいと考える。

以上のことから、本研究では、発達障害を対象にした通級指導教室に通う子どもたちの実態やニーズを把握し、今後の特別支援教育の展開への資料としたい。

方　法

1．調査対象

筆者らが関わる東京都2校、横浜市1校、札幌市1校の公立小学校の通級指導教室（4校）でSSTを受けている小学生を対象とした。この4校の通級はADHDやASDの発達障害のある児童を対象にした通級指導教室であり、この時点では拠点方式をとっており、3から8人ほどの小集団を4から9グループ、4校合わせると30グループ程度展開している。通級指導教室にてソーシャルスキル指導を受けている児童すべてを調査対象としたが、在籍担任の評定協力が得られなかったもの、尺度評定に欠損値があるもの、通級に途中入級した児童、また、読み書きなどの学習支援及び、場面緘黙や不登校などの情緒面の支援が主となる児童については今回の調査対象から除外した。A小学校24名、B小学校41名、C小学校64名、D小学校53名、計182名のデータが収集された。

通級児童の保護者及び在籍担任、学校長には調査結果は児童の個別の指導計画作成とその評価のための資料として活用することと合わせて、本研究の意義及び目的、また、すべてのデータは統計処理されること、個人のプライバシーや学校ごとの特徴や教師間、学校間の差は明らかにしないことを説明し、データ使用と研究発表の同意を得た。

2．調査内容

⑴　ソーシャルスキル尺度

小集団SSTのプログラムの効果を検証するために、通級児童の在籍学級担任（以下在籍担任）に201X年3月から5月（pre評定）、201X＋1年3月（post評定）の2時点で、通級を利用している児童について、指導のためのソーシャルスキル尺度（以下SS尺度：岡田，2003）での評定を依頼した。今回の調査では、約1年間子どもの様子を見て実態を把握できていると思われたpost評定の結果のみを用いた[注1]。

SS尺度は、「集団行動」「セルフコントロール」「仲間関係」「コミュニケーション」の4つの下位尺度からなり、小学校1年生から6年生までの各学年、男女別での基準値が得られている（岡田，2003）。個人のデータは、その基準をもとに平均が10、標準偏差が3となる評価点に換算した。

⑵　通級時間

なお、本調査対象の通級指導教室は調査時点では、通級児童のニーズや実態に応じて以下の3つの通級形態を設定していた。小集団活動を30分程度（2/3単位時間）と個別の時間15分程度（1/3）を1セッションとするSSTプログラムを月2回もしくは週1回行う「週1単位時間以下」（いわゆる時間通級）と、これらのセッションの時間を長くしたり、セッション数を増やしたりして週1回半日行う「週2，3単位時間」（いわゆる半日通級）、そして、給食や休み時間、教室移動など授業以外の生活場面での指導も含めて1日通して指導を行う「週4単位時間以上」（いわゆる一日通級）の3つである。すべて拠点校方式の通級指導教室であり、学校間の移動や送り迎えの際の保護者との情報交換も通級時間に含めるので、午前中半日の通級でも、児童への指導時間として設定できるのは実質2，3時間となる。1日通級の場合は実質4時間か5時間となる。

⑶　学ぶべき課題の自己理解

児童の学ぶべき課題の自己理解の程度（以下自己理解とする）について、複数の通級担当が、1学期の児童の状況を総合的に見て、児童自身が学ぶべき課題を理解できていたかどうかを「理解していない」「あまり理解していない」「ほぼ理解している」「理解している」の4件法で評価を行った。評価はDamon & Hart（1988）の自己理解の発達モデルに準じて作成した基準をもとに行われ

[注1] pre評定とpost評定を用いた1年間のSSTの効果測定に関しては、別稿（岡田・山下・岡田・森村・中村，2020，印刷中）を参照のこと）。

Table 1　自己理解の評定基準

評定段階	基準（1 学期の間）
1 理解していない	自身の困難や課題（得意、不得意、学ぶべきこと）についての言及がない。通級担当が目標の選択肢を提示しても、自分では選べない。
2 あまり理解していない	困難や課題についての言及はないが、通級担当が提示した目標の選択肢から自分で選ぶ。しかし、それ以降、目標についての言及はない。
3 ほぼ理解している	困難や課題についての言及があるが、1 度きりである。もしくは、目標の選択肢や目標を想起する手がかりを与えられると、思い出し言及する。
4 理解している	困難や課題についての言及が、複数にわたって見られる。

た（Table 1）。通級担当間で評価の相違があった場合は再度、過去の記録を見直し、評定のすり合わせを行うようにした。

自己理解に関する評価の対象となる情報は、4 月から 7 月までの通級担当と児童との通級指導場面での話合いが基となっている。初めて入級する児童に対しては、通級指導教室での学ぶ内容の例、通級時間、通級する事での負担感等（在籍校での学習を抜けて通級すること）などの説明を、児童の理解水準及び情緒や動機づけの状態に応じて行い、児童のアセントを得た上で、通級指導を開始している。また、通級開始 2，3 か月後に、児童の困難なこと、学ぶべき課題について話し合う個別の時間をとった。低学年や自身の課題と直面しにくい児童には、在籍学校や家庭での情報を基に、複数の通級担当で話し合い、指導内容を 3 から 5 個提示し、児童に選択させた。

⑷　知的水準、認知特性

最近の 2 年以内に知能検査及び WISC-Ⅳが実施されていた場合は IQ 値及び 4 指標得点（言語理解、知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度）の情報も合わせて収集した。多くの自治体の通級で、入級に当たり、知的水準及び認知特性の把握を目的に、知能検査が実施されているが、本調査対象となった 3 校は入級委員会を設け、その入級相談過程の中で WISC-Ⅳを実施している。1 校のみ田中ビネー知能検査Ⅴを採用していた。医療機関や相談機関で検査を実施していた場合は、そのデータを用いた。WISC-Ⅳのデータのみ 117 名であった。

調査データの分析には SPSS 19.0 を用いた。

結果と考察

1．性別、学年、記述統計

対象児童 182 名の性別、学年、所属通級と通級時間数については Table 2，3 の通りである。男女比は 151：31 で、男子が多く、また学年では高学年になるにつれ人数が多い。通級時間は、東京都の通級 2 校は、2 ～ 3 時間の半日通級及び 4 時間以上の一日通級を基本としていた。札幌市の通級は週 1 単位時間が 44 名、月 2 単位時間が 20 名と短時間通級がメインで、横浜市の通級は 2 単位時間を基本としていた。これらの通級時間数の相違は、子どものニーズに合わせて時間数が決まるというよりも、各自治体の通級運営形態によるものである。

対象児童 182 名の SS 尺度の結果、IQ 水準は、Table 4 の通りである。通級児童の IQ の平均は 102.3（標準偏差 SD＝14.3）であり、おおむね標準的であり、分布も正規分布を示している（Figure 1）。ただ、105 から 110 の範囲が最も人数が多く、さらに、115 以上のものが 35 名（19.2%）、130 以上のものが 7 名（3.8%）ほど存在し、標準化サンプルにおける統計上の割合 15.9%、2.3%を上回る。知的に高いものがやや多いと言える。通級指導教室では、潜在的に、知的に高い Gifted と発達障害の twice exceptional（2E）を対象にしている現状があると言える。

自己理解の結果は、評定値の範囲は 1 ～ 4 になり、その中心は 2.5 となるため、平均 2.6、SD 1.0 は、

Table 2　Sex and Grade

Sex		Grades of Primary school					
Boy	Girl	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5	Year 6
151	31	10	26	22	33	41	50

Table 3　Numbers of Children for spending hours spent per week and resource rooms

	Unit time per week				
resource room	＜1	1	2 to 3	≧4	Total
A in Tokyo	0	5	12	24	41
B in Tokyo	0	0	0	24	24
C in Sapporo	20	44	0	0	64
D in Yokohama	4	9	40	0	53
Total	24	58	52	48	182

1 unit time is a 45 minutes class with a break time of a few minutes
The above shows unit times per week

Table 4　Descriptive statistics（IQ，self-understanding，social skills）

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
IQ	102.3	14.3	62	139
Self-understanding	2.6	1.0	1	4
Group participation skills	7.7	3.3	1	15
Self-control skills	8.8	3.5	1	15
Peer relation skills	8.0	3.3	1	14
Communication skills	8.1	3.0	1	15

N＝182

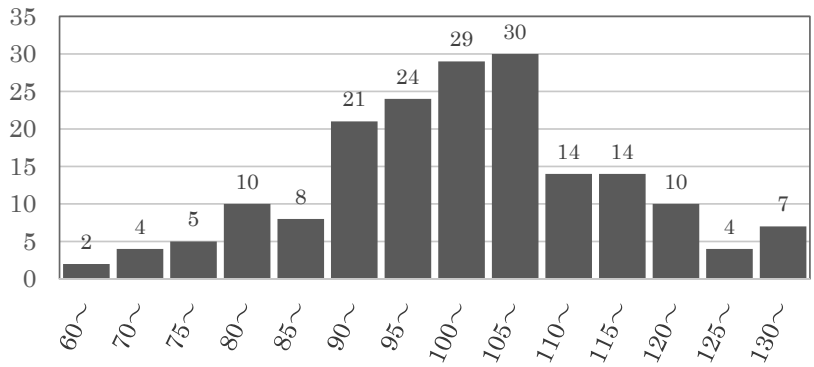


Figure 1　IQ distribution in children attending resource rooms

通級児童の自己理解の程度の平均は中心付近であり、1点27人、2点49人、3点68人、4点38人であり、自己理解が高い子どもの割合が多いが、低い子どもも一定数いて、両側に分布している。SS尺度の結果は、どの下位尺度も標準値の平均10を下回っており、ソーシャルスキルの支援課題がある子どもたちの実態を表している。

Table 5　Correlations between WISC-Ⅳ index score and self-understanding and social skills subscale

	FSIQ	VCI	PRI	WMI	PSI
Self-understanding	.255**	.283**	.197*	.155	.063
Group participation skills	.063	.129	.055	-.011	-.060
Self-control skills	-.037	.119	.050	.016	-.127
Peer relation skills	.019	.020	.008	-.015	.044
Communication skills	.323**	.324**	.332**	.267**	.195*

* p< .05，**p< .01，N = 117

2．学年、自己理解、指導年数、通級時間、知的水準との関係

子どもたちの通級での子どもの学ぶべき課題の自己理解、年度末の在籍学級担任が評定したソーシャルスキルの状態、そしてWISC-Ⅳ IQ・指標得点の相関関係はTable 5 の通りである。通級指導教室での子どもの学ぶべき課題の自己理解（1 学期の時点）と、年度末の在籍学級担任が評定したソーシャルスキルの状態（3 学期）に有意な相関関係が見られた。通級での自己理解の支援は、在籍学級での子どもたちの自己発揮に少なからず良い影響を与えていることを示す。

知的機能は概念領域の適応行動と密接な関連がある。Vineland-Ⅱ適応行動尺度（VABS）においても、概念領域に相当するコミュニケーションでは高い相関関係（.70）が見られているが、これはVABS が受容・表出言語以外に、読み書きの下位尺度も含むからである（Sparorw，Cicchetti，& Balla，2014）。一方で、ソーシャルスキル尺度のコミュニケーション下位尺度は「読み書き」を含まず、その大部分が受容・表出、そして話し合い行動の項目で成り立っている。IQ とコミュニケーションの相関関係（.32）は、言語活動に関わるソーシャルスキルとIQ 値の関連があることを示している。また、IQ と学ぶべき課題の自己理解も低いが有意な相関関係を示した。IQ 水準は子どもたちのソーシャルスキルの発揮の状態及びソーシャルスキルの指導方法に直接的、また、間接的に影響していることを示唆する。

3．WISC-Ⅳにおける指標プロフィール及び指標間ディスクレパンシー

WISC-Ⅳ全検査IQ（FSIQ）の平均値100.7（SD = 15.0）は、ほぼ標準的な値であった。指標得点は、言語理解指標（VCI）は103.5（17.2）、知覚推理指標（PRI）は103.5（15.6）、ワーキングメモリー指標（WMI）は97.4（15.5）、処理速度指標（PSI）は95.3（16.8）であった。VCI 及びPRI が、WMI 及びPSI よりも高い傾向にあった（$F(3,464) = 6.13$，$p = .000$，偏 $\eta^2 = .038$，Bonferroni

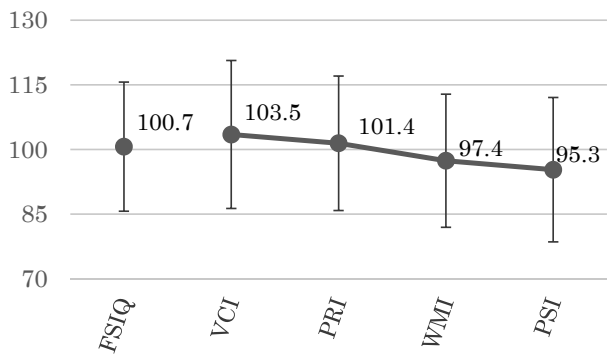


Figure 2　WISC-Ⅳ profiles of children attending at resource rooms

多重比較，VCI ＞ WMI，p ＝ .003，VCI ＞ PSI，p ＝ .001，PRI ＞ PSI，p ＝ .024)。

指標間のディスクレパンシー（差）をケースごとに算出し、差得点の出現率を調べた（Table 6)。本調査データの差得点の累積頻度を、日本版 WISC-Ⅳ実施・採点マニュアルに掲載してある標準化サンプルにおける指標間ディスクレパンシーの累積頻度と比較した。比較すると、VCI ＞ PRI、VCI ＞ WMI、VCI ＞ PSI、そして PRI ＞ WMI、PRI ＞ WMI のディスクレパンシーを示すものが、通級児童では標準化サンプルよりも割合が高いようである。また、VCI - PSI 及び PRI - PSI のディスクレパンシーとソーシャルスキル尺度の下位尺度に小さいながらも相関関係がみられた。本研究の調査機関はどれも、ソーシャルスキル指導を小集団で行っている通級指導教室であり、対象児童の多くが ASD 及び ADHD、もしくはその傾向のある児童である。今回は診断名データを収集しておらず、障害種別との関係については明確にはできないが、この結果は、行動面や社会性の面に困難がある

Table 6 Cumulative% of discrepancies between index scores discrepancy in clinical and normative samples

差	VCI ＜ PRI			VCI ＞ PRI			VCI ＜ WMI			VCI ＞ WMI		
	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %
＞ 40	**1**	0.9	0.2	**2**	1.7	0.2	**1**	0.9	0.8	**2**	1.7	0.5
＞ 30	**4**	4.3	2.4	**2**	3.4	1.4	**1**	1.7	2.7	**4**	5.1	2.1
＞ 20	**8**	11.1	8.5	**11**	12.8	7.4	**7**	7.7	9.7	**16**	18.8	8.7
＞ 10	**17**	25.6	25.0	**23**	32.5	22.6	**11**	17.1	25.3	**21**	36.8	22.6
＞ 0	**20**	42.7	50.1	**27**	55.6	47.3	**16**	30.8	49.3	**36**	67.5	38.2
	VCI ＜ PSI			VCI ＞ PSI			PRI ＜ WMI			PRI ＞ WMI		
	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %
＞ 40	**2**	1.7	0.5	**6**	5.1	1.2	**1**	0.9	0.5	**2**	1.7	0.4
＞ 30	**2**	3.4	2.1	**12**	15.4	3.8	**3**	3.4	2.3	**4**	5.1	2.0
＞ 20	**8**	10.3	8.7	**17**	29.9	11.1	**6**	8.5	9.4	**13**	16.2	9.3
＞ 10	**13**	21.4	22.6	**16**	43.6	26.3	**12**	18.8	24.5	**21**	34.2	24.7
＞ 0	**15**	34.2	38.2	**23**	63.2	47.7	**26**	41.0	45.6	**28**	58.1	50.1
	PRI ＜ PSI			PRI ＞ PSI			WMI ＜ PSI			WM ＞ PSI		
	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %	N	CC %	NC %
＞ 40	**1**	0.9	0.7	**4**	3.4	0.9	**2**	1.7	1.2	**4**	3.4	1.6
＞ 30	**2**	2.6	2.9	**5**	7.6	4.1	**2**	3.4	3.2	**2**	5.1	4.7
＞ 20	**6**	7.7	10.3	**13**	18.5	11.8	**10**	12.0	11.0	**11**	14.5	11.4
＞ 10	**17**	22.2	26.0	**31**	44.5	27.2	**18**	27.4	26.8	**20**	31.6	26.5
＞ 0	**15**	35.0	45.9	**20**	61.3	51.8	**18**	42.7	48.9	**23**	51.3	49.5

CC % ＝ Clinical sample's cumulative percentages in this study (N ＝ 117)
NC % ＝ Normative sample's cumulative percentages in WISC-Ⅳ manual (Wechsler, 2010)

Table 7 Correlations between discrepancy of index scores and social skills subscale

	VCI - PRI	VCI - WMI	VCI - PSI	PRI - WMI	PRI - PSI	WMI - PSI
Group participation skills	.091	.152 †	.152 †	.059	.102	.045
Self-control skills	.080	.113	.191*	.031	.159 †	.128

*p< .05, † p< .10, correlation efficiencies between other social skills subscales and discrepancies of index scores are less than .10 and not significant.

ソーシャルスキル指導のニーズのある子どもたちは、認知の偏りを持ちやすいことを示している。特に、WMI及びPSIがVCI及びPRIよりも低くなりやすい。WMI及びPSIは社会的コミュニケーション、実行機能、注意などの社会性、行動面の困難と関連しやすい（Miller & Jones, 2016; Oliveras-Rentas, Kenworthy, Roberson, Martin, & Wallace, 2012）。通級児童の指導の対象となる子どもたちの実態を表していると言えよう。

総合考察

本調査結果からは、通級での1学期の学ぶべき課題の自己理解の状態が、学期末の在籍学級のソーシャルスキルの状態に影響していることが示された。また、通級児童のある一定数は知的に高いGiftedの水準におり、認知の偏りも大きいことが明らかになった。認知の偏りを表すWISC-Ⅳ指標間の得点差（ディスクレパンシー）とソーシャルスキルには、弱いながらも相関関係がみられた。PSIの相対的得点の低さは、ソーシャルスキルや実行機能などとの関連があることが示唆された。調査の際の学校及び保護者、児童への倫理的配慮事項として、診断やソーシャルスキルの状況に関する通級ごとの差は明らかにしないことを条件にしており、個人の診断や障害特性情報は収集しなかった。しかし、今回の対象となった4校の通級指導教室は、80%から90%がASDの医学診断もしくは通級入級委員会等でのASDの教育的判定がなされている。通級制の特別支援を展開していく上で、ASDのある子どもの自己理解を支える支援を展開すること、また、知的水準が高い子ども、認知の偏りや実行機能のある子どもへのSSTアプローチにも焦点を当てていくことが望まれよう。

また、いくつかの研究上の課題が残った。一つ目は、対象サンプルの偏りである。筆者らは2012年から通級におけるSSTの研究会を行い、通級におけるSSTを体系化してきた（岡田・森村・中村・岡田・山下，2014など）。また、それぞれが、政令指定の大都市の小学校にある通級で、主任やそれぞれの地域の取りまとめ的存在であり、通級システムをそれぞれの自治体と構築してきた立場にもある。また、大都市ということもあり、拠点校方式で、ニーズの合う子どもたちでグループを組みやすかったという利点もある。人口レベル、地域への特別支援の浸透度合いと位置づけ、担当教員数とその経験やスキル、これらの点で恵まれていた通級であるといえる。しかし、発達障害通級が爆発的に増加していく中、これらの条件を整えられずに通級を開始し、維持していかなければならない実情も、全国的に見てあるだろう。大都市の通級であるなら参考になるかもしれないが、多様な通級の在り方に対して、本調査結果はあまり汎用性がないかもしれない。調査規模を大きくして実態調査をしていく必要がある。

二つ目の課題は、自己理解の程度をどのように測定するかである。自己理解という主観的把握に対して、妥当で正確に自己理解を追い求めようとすると、もはやそれは自己理解ではなくなる。教師や支援者、保護者が捉える子どもの姿と、子ども自身が捉える自己の姿は、どちらが妥当かということを問う時点で、自己理解ではなくなっている。本研究では、Damon & Hartの自己理解モデルをベースに子どもの自己理解を捉える試みをしたが、肯定・否定といった自尊感情の側面、子ども自身が表現しきれない主体性や潜在的な感覚的側面は捉えきれなかった。自己の側面をどのように概念化し、どのように支援していくかは引き続き重要な課題であると言える。

謝　辞

本研究に協力をしてくださいました子どもたち、保護者、在籍学級担任、通級指導教室の同僚、学校関係者の皆様に感謝申し上げます。本研究はJSPS科研費JP25380914，JP18H010870の助成を受けたものです。

文　献

Damon,W. & Hart,D.（1988）: Self-understangind in children and adolescence. Cambridge University Press, New York.

Lee,A. & Hobson,R.P.（1998）: On developing self-concepts: A controlled study of children and adolescents with autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39, 1131-1144.

Miller,D.C., & Jones,A.M.（2016）Interpreting the WISC-V from Miller's integrated School neuropsychological/Cattel-Hom-Carroll model. In A.S.Kaufman, S.E.Raiford, & D.L. Coalson（EDs.）*Intelligence testing with the WISC-V*（pp.459-470）. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

水野薫（2011）：情緒障害教育における指導実践．水野薫・岡田智編著　自閉症スペクトラム障害の社会的認知と行動．日本文化科学社．p79-82

森村美和子（2011）：通級指導学級での自己理解を深めるSST．日本LD学会第20回大会発表論文集，278-279．

文部科学省（2018）：特別支援教育資料（平成29年度）．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm（2018/11/1閲覧）.

岡田智（2003）：指導のためのソーシャルスキル・尺度作成の試み．LD研究，12，56-64．

岡田智・中村敏秀・森村美和子・岡田克己・山下公司（2014）：特別支援教育をサポートするソーシャルスキルトレーニング実践教材集．ナツメ社 .

岡田智・山下公司・岡田克己・森村美和子・中村敏秀（2020）：通級指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングの効果の検討―学ぶべき課題の自己理解，指導時間数に焦点を当てて―．臨床心理学，20．印刷中．

Oliveras-Rentas,R.E., Kenworthy,L., Roberson,R.B., Martin,A., & Wallace,G.L.（2012）: WISC-Ⅳ Profile in High-Functioning Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 425, 655-664.

Sparorw,S.S., Cicchetti,D.V., & Balla,D.A.（2014）: Vineland-Ⅱ適応行動尺度．日本文化科学社

東京都教育委員会（2018）：特別支援教室導入 http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/primary_and_junior_high/special_class（2018年11月2日閲覧）

田宮聡・宮田広善・小寺澤敬子他（2009）：高機能発達障害の本人告知の現状．児童青年精神医学とその近接領域，50，517-525．

Vermeulen,P.（2013）：I Am Special. Jessica Kingsley Publishers, London.

岡田克己・菊地一文（2019）：コラボ教室における子どもの願い・強み（才能）に基づく自立活動の指導．特別支援教育研究，741，22-27．

Abstract

This study investigated the levels of social skills of the children and their association with time spent in resource rooms, children's level of self-understanding and IQ/cognitive profile. Data were collected from 182 children who attend four resource rooms in a large city in Japan. The results revealed that children's level of self-understanding and, relatively weaker scores of WMI/PSI than VCI/PRI in WISC-Ⅳ were related to social skills states. The wide distribution of cognitive profiles and a certain number of children with high intellectual ability indicate the needs for twice exceptional children. In conclusion, we discussed the future of the education in resource rooms for children with developmental disabilities.

Key Words：Resource Room，social skills, Self-understanding，WISC-Ⅳ

子ども発達臨床研究第 14 号 2020 年,　p28　追補

Table5　学年，自己理解，指導年数，通級時間，ソーシャルスキル下位尺度の相関（postscript）

	学年	自己理解	通級時間	FSIQ	VCI	PRI	WMI	PSI
学年 grade	−	**.307****	.073	-.106	-.115	-.082	-.026	.080
自己理解 Self－understanding	**.307****	−	.050	**.255****	**.283****	**.197***	.155	.063
指導時間(時間/週) Hours per week	.073	.050	−	-.041	-.056	.123	.046	.156
集団行動 Group participation	-.063	**.168***	-.002	.063	.129	.055	-.011	-.060
セルフコントロール Self－control	-.085	**.150***	.029	-.037	.119	.050	.016	-.127
仲間関係 Peer relationship	.036	**.179***	.109	.019	.020	.008	-.015	.044
コミュニケーション Communication	.059	**.287****	-.064	**.323****	**.314****	**.329****	**.267****	**.195***

** 1%, *5%　　N=182,　　VCI, PRI, WMI, PSI；N=117

p28，本文中に，「自己理解」と「年度末のソーシャルスキルの状態」との相関に言及しているが，そのもととなる分析データを掲載していなかったため，上記を補足する。