



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	発達障害を対象にした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, 通級時間数に焦点を当てて
Author(s)	岡田, 智; Okada, Satoshi; 山下, 公司 他
Citation	臨床心理学, 20(3), 339-347
Issue Date	2020-05-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/79232
Type	journal article
File Information	JJCP_20-3_0kada.pdf



原著論文

発達障害を対象にした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、通級時間数に焦点を当てて

岡田 智¹⁾・山下公司²⁾・岡田克己³⁾・森村美和子³⁾・中村敏秀⁴⁾

1) 北海道大学大学院教育学研究院

2) 南月寒小学校

3) 狛江第三小学校

4) 多西小学校

本研究は、発達障害を対象にした通級指導教室における小集団ソーシャルスキルトレーニングの効果的なあり方について探るために、4カ所の通級指導教室の1年間の実践について調査した。指導前と指導後の2時点において、在籍学級の担任が、児童の状態についてソーシャルスキル尺度を用いて評価した。また、通級指導教室の担当から、児童の学ぶべき課題の自己理解の程度、児童の通級時間数などを聴取した。182名の児童の情報が収集された。結果、事前評価から事後評価にかけて、集団行動、セルフコントロール、仲間関係スキル、コミュニケーションの4つの下位尺度すべてで得点が有意に上昇しており、通級児童のソーシャルスキルの向上が確認された。また、相関分析および分散分析の結果からは、自己理解および通級時間数が児童のスキル向上に少なからず関係していたことが示された。これらの結果を踏まえ、今後の通級指導教室におけるSSTの在り方について考察した。

キーワード：ソーシャルスキルトレーニング、通級による指導、学ぶべき課題の自己理解、指導時間数

臨床へのポイント

- 通級指導教室で学ぶべき課題の自己理解ができていない子どもは、ソーシャルスキルの学習が進みやすい。反対に、自己理解が難しく、さらに短時間通級の子どもは、ソーシャルスキルの状態が悪化する可能性もある。
- 学ぶべき課題の自己理解ができていない子どもに対しては、短時間通級よりも、良質な仲間関係を築き、多くの時間を共にできる半日通級(週2,3単位時間)や一日通級(4単位時以上)を導入すると効果がある。
- 通級による指導では、指導前や初期の子どもへ個別にインフォームド・アセントを行うことや、子どもと共有しているターゲット課題を小集団のなかで取り上げ指導すること、つまり自己理解の指導が重要である。

Japanese Journal of Clinical Psychology, 2020, Vol.20 No.3 ; 339-347

受理日——2020年2月7日

I はじめに

近年、公教育においては、特別支援教育の動向とともに発達障害の教育を保障していこうといった公的な動きが見られるようになった。1993年には「通級による指導(以下、通級指導)」が制度化され、自閉症

を含む情緒障害の子どもたちへの通級指導が全国的に展開されるようになり、2006年には学校教育法施行規則の改定がなされ、通級による指導の対象に学習障害(Learning Disabilities: 以下, LD)や注意欠如多動性障害(Attention-deficit/Hyperactive Disorder: 以下, ADHD)などの発達障害が支援の対象となる

ことが明記された。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，対人およ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，無視できない数値である（文部科学省，2018）。通級指導は多くの地域で，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の巡回し指導する巡回方式を導入するようになった（例えば，東京都教育委員会，2018）。しかし，対人関係面および集団適応面に難しさをもつ自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder：以下，ASD）には，興味・関心や支援課題が共通する同年齢集団を組めるかどうかソーシャルスキルの指導の効果を左右することが実践研究により示されており（岡田・三好・桜田・岡田・山下，2014），巡回方式のみで小集団指導ニーズに応えられるかは疑問が残る。

ASDやADHDなどへの通級指導では，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，通級による指導を受ける発達障害のある児童生徒は，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○○だ」「○○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，「○○は得意」「他の人よりも○○に詳しい」など他者との比較のなか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・岡田・中野，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のある児童や青年では，一貫して対人的な相互作用に基づく自己理解には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，困難なこと，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。

ASDなどの発達障害のある子どもの人間関係や社会性に関する指導領域を取り扱う指導アプローチとしては小集団指導（水野，2011）やソーシャルスキル指導（Social Skills Training：以下，SST）が挙げられる。通級による指導でのSST実践研究を見てみると，その多くが小集団によるものである（例えば，岡田他，2014）。ただ，これら通級指導に関する実践研究は数が限られており，そのなかでも多くは単一事例実験デザインにおけるもの，質的エピソードによる分析によるものである。通級システムでの発達障害への小集団SSTが急速に広まっているが，その効果についての実証性は乏しいままである。また，拠点校方式から巡回方式に切り替える（東京都教育委員会，2018）など，通級による指導システムが変動するなかで，従来確保できていた支援時間や期間，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教室での小集団SSTの在り方を振り返り，よりよい在り方を省察し，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。

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おける小集団SSTの効果について予備的検討を行いたいと考える。また，通級児童が学ぶべき課題を自己理解していたかといった「自己理解の程度」，そして「通級時間数」などの違いによって，児童のソーシャルスキルの変化に違いはあるかどうか検討し，発達障害を対象にした通級指導教室における効果的な小集団SSTの在り方について探っていきたいと考える。

II 方法

1 調査対象と調査方法

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、3～8人ほどの小集団を4～9グループ、4校合わせると30グループ程度展開している。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。新年度新たに担任することになった児童に対しては、1カ月以上児童を指導した後の5月に評定を依頼した。通級児童の保護者および在籍担任、学校長にはこの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あわせて、本研究の意義および目的、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。

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および、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。

これらの児童に関しては、学年、性別、通級時間数、通級での指導年数、最近の2年以内に WISC-IV が実施されていた場合は4つの指標得点（言語理解、知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度）の情報もあわせて収集した（WISC-IV のデータのみ 115 名）。

2 ソーシャルスキル指導の概要

本研究の対象となる4校の通級指導教室は、ソーシャルスキル指導のための目標を主な指導内容とし（表1）、岡田・森村・中村（2012）や岡田・中村・森村・岡田・山下（2014）の指導プログラムまたはそれらをアレンジした小集団活動を行っている。これらのSSTプログラムの特徴は、①年齢や興味関心、社会性の状態が近似した児童で小集団活動を組むこと、②児童の学べき課題（目標）やその日の活動のテーマを、通級担当と児童とで話し合う個別の時間を設ける

表1 目標設定チェックリストの一部（岡田他、2012）

<p>【学習態勢・集団行動領域】 着席して授業を受ける 適切に発言する（挙手、指名されてから発言等） 協力する（一つのことに取り組む、手伝う等） 他6項目</p> <p>【コミュニケーション領域】 挨拶、返事、お礼、謝罪、依頼などのやりとり 気持ちや考えを表現する／報告、連絡、相談をする 子ども同士で話し合う 他6項目</p> <p>【仲間関係領域】 相手の様子（表情、態度、ことば）の注意を向ける 仲間同士で計画、立案、実行する（調理、遊び等） 仲間と協調して遊ぶ 他5項目</p> <p>【情緒・自己領域】 学べき課題の自己理解 得意・不得意、長所・短所の自己理解 対人関係や集団参加に対するの自信をつける 他7項目</p>
<p>他にもソーシャルスキルに関連する指導内容の領域として【生活領域（3項目）】【運動・感覚領域】（4項目）」がある</p>

こと、③児童と通級担当との対話から子どもの願いや困っていることの主観的体験を把握し、活動内容に反映させることである。

なお、これらの通級指導教室では調査時点において、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る。小集団活動を30分程度（2/3単位時間）と個別の時間を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。一日通級の場合は実質4時間か5時間となる。

入級時や年度初めの学べき課題の話し合いおよび、日々の活動での個別の振り返りは、「学べき課題の自己理解」の指導内容（表1）に該当する。2、3学期には、自身の通級での目標を話し合う個別指導に加えて、自己理解に関する小集団活動を行った。自己理解に関する小集団活動は、自分の興味・関心や得意・

表2 自己理解の評定基準

評定段階	基準（1学期の間）
理解していない（0）	自身の困難や課題（得意、不得意、困難なこと、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。
あまり理解していない（1）	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。
ほぼ理解している（2）	困難や課題についての言及があるが、一度きりである。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。
理解している（3）	困難や課題についての言及が、複数回にわたって見られる。

不得意などテーマにして自分のベスト3を発表し、仲間とディスカッションする「ランキングトーク」(中村, 2014) や自分の課題や成長したところをまとめてプレゼンする「私のビフォー&アフター」(森村, 2014) など、岡田他 (2012, 2014b) の自己理解に関する活動を学年やグループの状態に合わせた活動を設定した。

指導方法は、ソーシャルスキルの時間を設定し、そのなかで、学ぶべきテーマを掲げ、その行動手順や意義を教示し、モデリングを通して理解し、ロールプレイングや集団活動を通して行動リハーサルや実践を行うといった流れを基本としている。この時間の最後には、振り返りのセッションを設定し、その日のテーマと学んだスキルについての確認と、学んだスキルが学校や家庭のどの場面と関係するのか、どのようなときにそのスキルを実践すべきなのかを話し合った。また、指導後には、保護者および在籍担任と連絡帳をもとに、通級で取り組んでいる指導内容を共有した。家庭や在籍学級でも実践できるように、通級外でも在籍担任および保護者がプロンプトやフィードバックを行うよう依頼した。

3 評価方法

通級での SST の効果を検証するために、在籍担任に SS 尺度での子どもの評定を 201X 年 5 月前後 (pre 評定) と 201X+1 年 3 月 (post 評定) の 2 時点で依頼をした。SS 尺度は、「集団行動」「セルフコントロール」「仲間関係スキル」「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。

また、児童の学ぶべき課題の自己理解の程度につい

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 件法で評価した。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た (表 2)。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し合いがもととなっている。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、通級することでの負担感など (在籍校での学習を抜けて通級すること) などの説明を、児童の理解水準およ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うえで、通級指導を開始している。通級開始 2, 3 カ月後に、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取った。低学年や自身の課題を直面化しにくい児童には、在籍学校や家庭での情報をもとに、複数の通級担当で話し合い、表 1 の指導内容から個別の目標を選定した。そして、児童の理解力や実態に応じて、それらをかみ砕いて 3~5 個を提示し、児童に選択させた。

「理解していない」「あまり理解していない」を自己理解低群、それ以外を自己理解高群とし、さらに、これらを通級時間数で分け、6 群に区分した。自己理解低群において週 1 単位時間以下のものを「理解低・短時間群」、週 2, 3 単位時間のものを「理解低・中時間群」、週 4 単位時間以上のものを「理解低・長時間群」とした。同じように通級時間数により自己理解高群も「理解高・短時間群」「理解高・中時間群」「理解高・長時間群」とした。

表3 対象時のデモグラフィックデータ

性別		学年						通級時間数				指導年数					
男	女	1年	2年	3年	4年	5年	6年	1以下	2	3	4以上	1	2	3	4	5	6
151	31	10	26	22	33	41	50	82	48	4	48	53	59	38	16	13	3

表4 自己理解評定の結果

評定値度数				平均 (SD)
1	2	3	4	
27	45	75	35	2.65 (1.0)

表5 対象児童のソーシャルスキル尺度の平均 (SD)
(N=182)

	pre 評価	post 評価	変動値
集団行動	6.8 (3.3)	7.7 (3.3)	0.91 (2.8)
セルフコントロール	7.8 (3.5)	8.8 (3.5)	0.99 (3.2)
仲間関係スキル	7.5 (3.5)	8.0 (3.3)	0.54 (2.8)
コミュニケーション	7.2 (3.3)	8.1 (3.0)	0.91 (3.1)

変動値は post 評定から pre 評定を差し引いたもの

表6 各変数間の相関係数 (N = 182)

	自己理解	通級時間	指導年数	VCI
集団行動変動値	.213**	.266***	-.018	-.081
セルフコントロール変動値	.204*	.176*	-.048	-.110
仲間関係変動値	.135	.087	-.073	.009
コミュニケーション変動値	.175*	.188*	-.005	-.052
自己理解	—	.063	.258***	.242**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, VCI は WISC-IV 言語理解指標 (N=118)

変動値: post 評定の得点から pre 評定の得点を引いたもの

4 分析方法

分析方法は、SS 尺度の各下位尺度について、pre 評定と post 評定結果の差の比較について対応のある t 検定を行い、効果量 r も算出した。また、各 SS 尺度の post 評定の得点から pre 評定の得点を引いた値 (変動値) と「自己理解」「通級時間」「指導年数」の Pearson の積率相関係数を求めた。さらに、通級時間数と自己理解の高低で群分けした 6 群の SS 尺度の各下位尺度の変動値を求め、2 要因の分散分析を行った。これらの分析には SPSS19.0 を用いた。

III 結果

1 デモグラフィックデータと自己理解評定、各 SS 尺度の結果

対象児童 182 名の学年、指導年数、通級時間数、自己理解についての評定結果については表 3、4 の通りである。

対象児童 182 名の SS 尺度の結果は、表 5 の通りである。pre 評定から post 評定にかけて、すべての得点が有意に上昇しており、小から中程度の効果量が得

られた (集団行動: $t(181) = -4.36$, $r = .31$, セルフコントロール: $t(181) = -4.23$, $r = .30$, 仲間関係スキル: $t(181) = -2.65$, $r = .19$, コミュニケーション: $t(181) = -3.90$, $r = .28$, すべて $p < .001$)。

2 各下位尺度と他の変数の相関

各変動値と「自己理解」「通級時間」「指導年数」「WISC-IV 指標得点」との Pearson 積率相関係数を算出した (表 6)。「集団行動変動値」「セルフコントロール変動値」「コミュニケーション変動値」と「自己理解」「通級時間」との間に有意な相関関係が見られた。

「自己理解」「通級時間」「指導年数」「WISC 各指標得点」間の相関係数も算出したが、WISC-IV 指標得点の「言語理解指標 (VCI)」「指導年数」と「自己理解」に有意な相関が得られた (表 6)。

3 通級時間、自己理解ごとの SS 尺度変動値の比較

「通級時間」「自己理解」は 3 つの SS 尺度変動値と相関関係がみられ、これらのスキルの向上に関わる要因と考えられた。そのため各 SS 尺度の変動値を従属

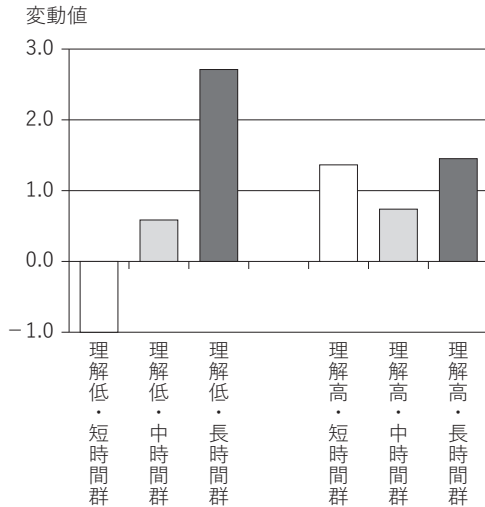


図1 各群の集団行動変動値

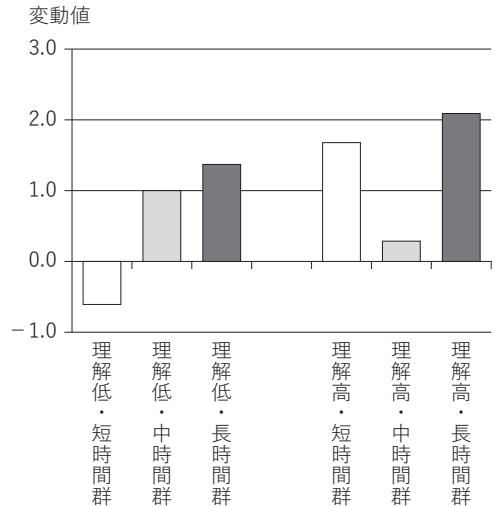


図2 各群のセルフコントロール変動値

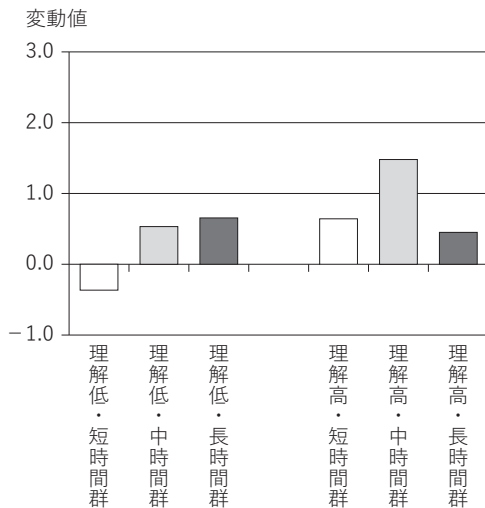


図3 各群の仲間関係スキル変動値

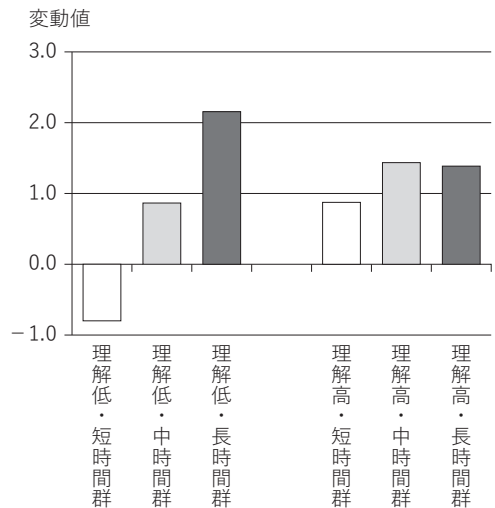


図4 各群のコミュニケーション変動値

変数とし、通級時間数（短時間・中時間・長時間）および自己理解の程度（高群・低群）を独立変数とした2要因分散分析を行った。通級時間数および自己理解の高低で分けした6群（理解低・短時間群 $N=30$ 、理解低・中時間群 $N=23$ 、理解低・長時間群 $N=20$ 、理解高・短時間群 $N=24$ 、理解高・中時間群 $N=34$ 、理解高・長時間群 $N=51$ ）の各変動値の平均は図1～4の通りである。結果、「自己理解」の主効果はすべての下位尺度変動値で有意ではなかったが、「通級時間」の主効果は、集団行動変動値、セルフコントロール変

動値、コミュニケーション変動値で有意または有意傾向であった ($F(2, 176) = 8.49, p < .01$, 偏 $\eta^2 = .088$, $F(2, 176) = 2.60, p < .10$, 偏 $\eta^2 = .029$, $F(2, 176) = 5.43, p < .01$, 偏 $\eta^2 = .058$)。また、「通級時間」「自己理解」の交互作用が、集団行動変動値、セルフコントロール変動値、コミュニケーション変動値で有意または有意傾向であった ($F(2, 176) = 8.11, p < .01$, 偏 $\eta^2 = .084$, $F(2, 176) = 3.54, p < .05$, 偏 $\eta^2 = .039$, $F(2, 176) = 2.50, p < .10$, 偏 $\eta^2 = .028$)。

交互作用が見られたため単純主効果の検定を行っ

た。集団行動変動値、セルフコントロール変動値、コミュニケーション変動値いずれにおいても、「自己理解低群」で「通級時間」の単純主効果が有意であった ($F(2, 176) = 13.62, p < .01, \text{偏}\eta^2 = .134, F(2, 176) = 3.30, p < .05, \text{偏}\eta^2 = .036, F(2, 176) = 6.43, p < .05, \text{偏}\eta^2 = .068$)。また、集団行動変動値、セルフコントロール変動値、コミュニケーション変動値のいずれにおいても、「短時間通級 (1 単位時間以下)」で「自己理解」の単純主効果が有意であった ($F(1, 176) = 17.13, p < .01, \text{偏}\eta^2 = .089, F(1, 176) = 11.431, p < .01, \text{偏}\eta^2 = .061, F(1, 176) = 6.08, p < .05, \text{偏}\eta^2 = .033$)。

以上のことから、自己理解低群では、通級時間が長いほど集団行動、セルフコントロール、コミュニケーションのソーシャルスキルが向上したといえる。また、自己理解高群に関しては、通級時間数にかかわらず、集団行動、セルフコントロール、コミュニケーションのソーシャルスキルは上昇したといえる。

一方、通級時間数や自己理解の程度は、仲間関係スキルの変動値には影響しなかったといえる。

IV 考察

1 児童のソーシャルスキルの変化について

本研究は、発達障害を対象にした通級指導教室における1年間のSSTの効果を検討することが目的であった。在籍担任によるSS尺度での評定結果は、pre評定からpost評定にかけて、「集団行動」「セルフコントロール」「仲間関係スキル」「コミュニケーション」すべてにおいて有意に得点が上昇した。このことから本調査対象となった通級指導教室での小集団によるSSTを経験した児童は、ソーシャルスキルが向上したといえる。特に、学ぶべき課題の自己理解ができていない群では、通級時間数によってスキルの上昇に差があったが、自己理解ができていない群では、通級時間数にかかわらず、一貫してソーシャルスキルが向上した。

2 通級時間数について

相関分析および分散分析の結果からは「通級時間」「自己理解」が通級児童のソーシャルスキルの向上に関係していたことが示された。特にこの2要因に有意な交互作用がみられ、単純主効果の検定では自己理解低群において、通級時間数が多いほど、ソーシャルスキルの向上がみられたことが示された。自己理解が低

い児童に対しては、通級時間数を多く確保することで、児童のスキル向上に寄与するかもしれないことを示唆する。

現在、通級による指導はLD、ADHDに限り、月1単位時間程度の短時間通級も認められるようになった(文部科学省, 2018)。しかし週1単位時間以内では、小集団活動と多少の個別の指導の時間を確保することで、終わってしまう。本実践では週2、3単位時間以上確保できた児童には、小集団活動だけでなく朝の会、教室移動、休み時間、給食などの日常生活を通じた指導(伊藤, 2011)も合わせることが可能であった。日常生活の指導を織り交ぜることは、通級指導教室のなかで、機会利用型の指導(多賀谷・佐々木, 2008)を提供することにもつながる。これらのことから、自己理解が低い子どもには、通級の指導場面においても実際の学校場面と同様の機会をつくることで、在籍学級での行動の変容が図られた可能性がある。しかし、本研究ではSSTプログラム以外の場面の指導内容を聴取しておらず、機会利用型の指導を組み込むことによる般化効果については推測の域にとどまるものである。追って検討すべき課題としたい。

また、本研究結果で注目すべき点として、自己理解が低く、週1単位時間以内の児童は、ソーシャルスキルの得点が低下したということであろう。特別支援教育の文脈のもと、軽微な発達障害の子どもまで支援が拡大していくなかで、通級利用児童は急激に増えていき、その結果、短時間通級も頻繁にみられるようになった。本研究結果は、短時間通級が増えつつあるという最近の特別支援教育の動向に、強い懸念を抱かせるものであろう。

3 学ぶべき課題の自己理解について

本研究結果からは、児童のソーシャルスキルの向上には学ぶべき課題を自己理解できていることが重要であることが示された。しかし、これが重要であるとはいえ、自身の学ぶべき課題を児童に向き合わせるといった自己理解の指導が、子どもの感情や主体性を脅かすものであったりすると、さらなる心理的な問題を生じさせるリスクも伴う。また、ソーシャルスキルに関する学ぶべき課題は、学習指導要領や教科書などには掲載されておらず、個々の児童の対人関係や集団生活の実態のなかで見出されるものである。特に、個人の失敗場面や問題、不適応状況といったネガティブな

経験が基になっており、通級を利用する児童の多くが、入級時に否定的な自己価値や低い自尊感情をもっていることが推測される。

本研究では、Damon, & Hart (1988) の自己理解インタビューを参考に自分の課題に言及できないことを「自己理解が低い」と定義したが、否定的な自己理解や低い自尊感情のために、自己言及できなかったものもあるだろう。また、WISC-IV 言語理解指標得点と自己理解の評価との間に相関関係が見られたことから、自己理解の評定は児童の言語表現スキルにも依存しているといえる。言語表現や情緒不安定性などの問題により、うまく表現されない潜在的な自己理解の様相をどう捉えるか、今後の方法論上の課題と言える。

本研究においては、2, 3 学期になると、小集団および個別の時間で自身の課題をまとめて記述する、表現するというプログラムを設定している。そのために、自身の課題を理解し、表現することができていなかった児童でも、自己理解に関するプログラムに参加し、自身の目標を記述したり、発表したりする機会があった。その点で、2, 3 学期の自己理解の評定は、児童の主体性と受動性を区別することは難しいといえた。そのため、今回は、1 学期の時点での主体的な自己理解の状態を評価するにとどめた。児童の自己理解の変容プロセスについても、指導経過との関連に注目して調査していく必要があるだろう。

4 通級での小集団 SST の課題

今回の対象となった通級指導教室では、通級指導経験が15年以上でかつ、特別支援教育士または臨床発達心理士の有資格者である筆者らが、それぞれの通級の主任を務めていた。そして、本実践を行う前に筆者らで発達障害のある児童の SST 実践についての研究会を4年間にわたり行い、通級での SST の方法論を体系化してきた(岡田他, 2014b)。そして、今回の介入では筆者らが3つの地域の4つの通級指導教室で、共通する方法論で SST を実践できた。現在、通級指導教室が爆発的に増えているなか、通級経験者や SST 実践の知見を持つ教員を通級に配置することは厳しくなっている現状がある。小集団 SST は指導者側もグループで子どもに向き合う。専門性のある教員の確保と、継続的な学びの場の確保をどのように行うかは、効果的な SST を展開するうえで必須である。

通級指導教室の新しい方式である巡回方式での指導

では、通級担当が巡回先の学校に出向いて、ロールプレイでの会話の練習や登場人物の気持ちを読み取る指導を行ったりすることが推奨されている(東京都教育委員会, 2018)。しかし、生活場面や実際の人間関係から乖離した学習方法では、スキルの応用が利かず、無意味な指導になりかねない。また、これまで通級指導教室は同じような支援ニーズを持つ仲間と構成される対人経験の場を提供してきた(西村・菊池, 2012)。通級指導教室で SST を展開する際には、その指導の場で良質な仲間関係が築き、できるだけ多くの時間を共にすることが重要であろう。今回の調査は小学校4校、そして、30 グループほどの実践結果を追ったものである。個人情報保護や学校および通級指導教室の匿名性の確保のため、それぞれのグループの実態や通級指導教室間の差異には焦点を当てることができなかった。良質な仲間関係や教師と児童との関係の影響要因については、今後の課題としたい。

本調査では、実際の通級指導教室を利用している臨床サンプルを対象にしたため、コントロール群を設定することができなかった。そもそも通級指導を利用する児童は、通級での指導効果が期待できる児童を対象にしており、選択バイアスが生じている。また、本研究では、通級指導教室担当と在籍学級の担任が SST プログラムや通級での指導の様子を定期的に情報交換しているため、在籍学級担任の SS 尺度評定に情報バイアスが入り込むことは否定できない。さらに、通級による指導は1年間の期間に、月2回から週1回の範囲の低密度で実施される。SST 以外の要因も排除できるものではない。これらのことを考えると、本研究は予備的研究の域にとどまるものである。通級指導教室での小集団 SST の効果を検証するには、行動観察データを用いたり、コントロール群を設定したりするなど、今後、これらのバイアスを除外できるような介入研究デザインを組む必要があるといえるだろう。

▶ 文献

- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in children and adolescence*. Cambridge University Press, New York.
- 伊藤久美 (2011). 学校生活・日常生活適応のための指導—特別支援指導用教材— ミネルヴァ書房
- 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.
- 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 pp.79-82.
- 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 年 11 月 1 日閲覧)
- 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.
- 森村美和子 (2014). 私のビフォー&アフター 岡田 智 (編著) 図解よくわかるソーシャルスキルトレーニング実例集 ナツメ社 pp.144-145.
- 中村敏秀 (2014). ランキングトーク 岡田 智 (編著) 図解よくわかるソーシャルスキルトレーニング実例集 ナツメ社 pp.84-86.
- 西村 馨・菊地雅彦 (2012). 中学校通級指導学級がもつグループの力 心理臨床学研究, 30, 467-477.
- 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・三好美知子・桜田晴美・横山佳代 (2014a): 通級指導教室における自閉症スペクトラム障害のある子への小集団でのソーシャルスキル指導 LD 研究, 23, 82-92.
- 岡田 智・森村美和子・中村敏秀 (2012). 図解よくわかるソーシャルスキルトレーニング実例集 ナツメ社
- 岡田 智・中村敏秀・森村美和子・岡田克己・山下公司 (2014b). 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
- 多賀谷智子・佐々木和義 (2008). 小学 4 年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, 56, 426-439.
- 田宮 聡・宮田広善・小寺澤敬子・岡田由香・中野加奈子 (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.
- 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)
- Vermeulen, P. (2013). *I Am Special*. Jessica Kingsley Publishers, London.

Effects of Social Skills Training for Children with Developmental Disabilities in Resource Rooms of Primary Schools : Focused on Self-Understanding of Social Skills Objects and Hours Spent in Resource Room

Satoshi Okada ¹⁾, Koji Yamashita ²⁾, Katsumi Okada ³⁾, Miwako Morimura ³⁾, Toshihide Nakamura ⁴⁾

1) Hokkaido University, Faculty of Education

2) Minami Tsukisamu Primary School

3) Komae Daisan Primary School

4) Tasai Primary School

This study investigated the effectiveness of group-based social skills training (SST) for children with developmental disabilities, who attended special support services in primary schools' resource rooms. The practices in 4 resource rooms were examined over a period of one year. The evaluation of social skills was conducted by regular classroom teachers during the 1st term (preliminary evaluation) and 3rd term (post evaluation). We also collected data from the resource room teachers pertaining to the children's level of self-understanding, and their number of years and hours spent in resource rooms. The data of 182 children were gathered. The results revealed that the post evaluation scores, derived from the 4 subscales (group behaviors, self-control skills, friendship-making skills, communication skills), were significantly higher than those of the preliminary evaluation. Furthermore, the analysis of variance showed that children's self-understanding and the amount of time spent in resource room influenced changes in their social skills. In conclusion, we discussed about the effectiveness of group-based SST and self-understanding support in primary schools' resource rooms.

Keywords : social skills training, resource room, self-understanding of social skills objects, hours spent in resource rooms