

対人関係に困難を抱える児童に対する支援 — 社会性向上に向けて —

田中 まみ*・姉崎 弘**

Educational support for a child with troubles on personal relationships

Mami TANAKA and Hiroshi ANEZAKI

要 旨

小集団における SST (ソーシャル・スキル・トレーニング) 指導についての研究は多くなされており、SST の効果や有効性について述べられているが、個別の SST 指導の研究はあまりなされていないのが現状である。そこで筆者は、学校では定着しきれないスキルを補うためにも、SST を家庭などの身近な場で個人的に行うことはできないかと考え、個別での SST 指導の効果について明らかにすることを本研究の目的とした。対象児が学校生活の中で課題とする部分を見出し、家庭での SST 指導でそのスキルの定着を図った。その結果、学校生活の場でスキルを定着させることは難しかったが、家庭での SST 指導では、回数を重ねるごとに対象児の評価が高くなっていったことからスキルを定着させることができたと考えられ、個別での SST 指導の効果があることがわかった。学校での対象児の評価が徐々に高くなっていることから、今後指導を続けていくことで更なるスキルの定着が期待されると考えられる。

キーワード： ソーシャル・スキル・トレーニング (SST)、個別指導、対人関係、指導の効果

I. 問題及び目的

近年、通常学級において発達障がいを抱えていたり、少子化や地域とのつながりが薄れていることからコミュニケーションに慣れていなかったりする (佐野, 2010)⁵⁾ など、対人関係に困難を抱える児童生徒が増加している。平成 14 年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によると、その在籍数は約 6.3% であると言われる。さらに、この約 6.3% のうち約 2.9% の児童生徒が行動面に、また約 1.2% の児童生徒が行動面及び学習面において著しい困難を示しているという報告がなされた。ここで言う行動面での著しい困難とは、「不注意」の問題、「多動性-衝動性」の問題、あるいは「対人関係やこだわり等」の一つか複数で著しく示される場合のことである (文部科学省, 2002)¹⁾。対人関係に困難を抱える児童生徒は、相手の表情を読み取ることが苦手であったり、自分の

思いをうまく伝えられなかったり、周りの状況を把握して行動できなかつたりする。また、自分の感情をうまくコントロールすることができず、落ち着きがなかったり、苛立ちを抑えられずに他人に当たってしまったこともある。そこで注目されてきているのがソーシャル・スキル・トレーニング (以下、SST と記す) である。SST は社会性を身に付けるためのものであり、SST 指導を行うことで、より円滑な対人関係を形成できると考えられている。先行研究においても、教育現場における SST 指導の効果が指摘されている (佐野, 2010⁵⁾ ; 玉城, 2008⁶⁾ ; 早川, 2009¹⁰⁾) が、それらの先行研究は取り出して組織される小集団や、クラス単位での指導であった。さらに、植村・岩坂・宮崎 (2009)³⁾ は、実際に民間療育機関や大学といった専門機関や団体による SST の実践報告に加えて、学校現場でも通級による指導や通常学級での実践も始まっているが、それはごく一部の学校や機関の取り組みであり、社会性や対人面での指導を多

* 三重県立聾学校

** 三重大学大学院教育学研究科

くの保護者や担任が希望しているにも関わらず、実際に SST を受けることができにくい現状があると指摘している。また通常学級での実践は特に、他の授業との時間の関係や児童生徒全員の実態やニーズに応じなければならないことなどから、対人関係に困難を抱える児童生徒がスキルを獲得するには周りの支援やフォローが十分に必要になってくる。

そこで筆者は、個別での SST 指導であれば一人ひとりのニーズに合わせた内容を行うことができ、更なるスキルの定着が期待されると考えた。家庭などの身近な場で個別の SST 指導を行った場合、どれくらいの効果があるのかについて着目し、その効果について明らかにすることを目的とした。さらに、個別の SST 指導で学んだスキルが、学校などの場面においてどこまで定着するのかについても考察をした。また、対人関係を苦手とする児童に対してどのような支援を行えばスキルが定着しやすいのか、さらに SST を通じて対人関係に関するスキルを身につけることで、より良い社会生活が送れるようになるのかについても検討する。

II. 方法

1. 対象

A 児：正式な診断名はないが、不安と多動傾向が強く、対人関係に困難を抱える小学 1 年生の男児 1 名。特別支援学級に籍を置きながら、通常学級に通っている。

通常学級では、学級担任に加え、特別支援学級の担任もしくは専科の教師が A 児の支援に入り、計 2 名の教師で A 児の指導を行っている。

2010 年度には B 市教育委員会教育支援課が主催する SST 教室への参加経験がある。

A 児が過去に受けた検査の結果は以下の通りである。

図 1 から、A 児は言葉での表現や言葉の理解が得

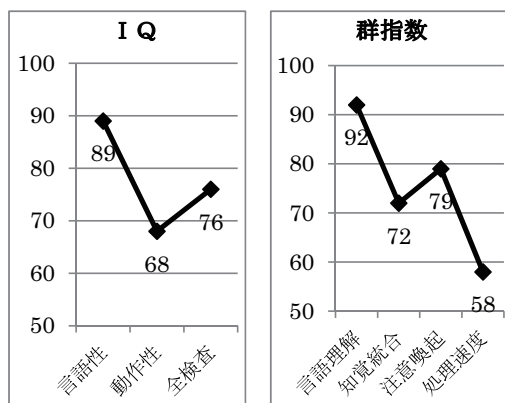


図 1 A 児の WISC-III の結果

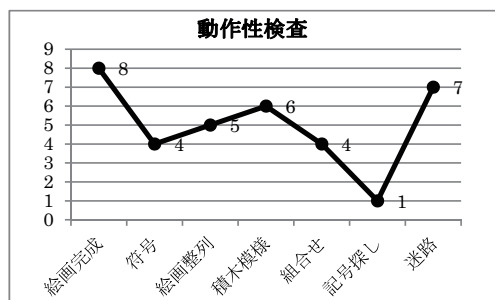
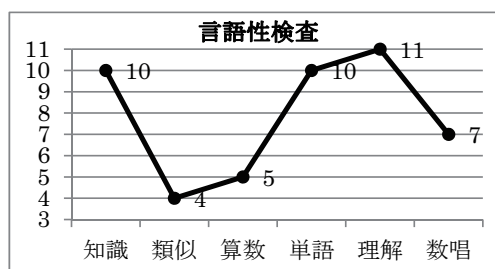


図 2 A 児の WISC-III の結果
(下位検査のプロフィール)

意であるといえる。また動作性 IQ に着目してみると、処理速度が弱いことから、形を正確に捉えることや目と手の協応が苦手であるといえる。下位検査の結果から、「理解」の数値が他より高いことから、社会的ルールや問題解決のための知識を過去の経験から判断することは得意であるといえる。SST を行うことで、A 児は対人関係の形成に必要なスキルの理解を深めることができると期待される。

2. 指導方針

小学校で A 児の様子を観察し、その中で A 児の得意なことや対人関係における課題を見出し、A 児の実態を把握する。そして、筆者が T2 の役割を担って A 児のクラスに入り A 児の支援を行う。その中で A 児が対人関係で困難を示した時には、その都度どうしたらよいのかを A 児と共に考え、対人関係におけるスキルをおさえていくようにする。小学校での指導に加え、小学校では定着しきれなかったスキルを補うためにも、家庭での SST 指導を定期的に行う。そして家庭で行った SST 指導を小学校でフィードバックできるように、出来ていることはその場で評価し、まだ定着していない部分については家庭でも繰り返し指導していく。また、家庭での SST 指導で獲得したスキルがどのくらい定着しているのかについて、筆者が小学校で T2 として指導・支援をする中で確認をする。

3. 方法

(1) A 児の学校での様子の観察・指導

【実態把握期間①：5月20日～7月8日】

計8回、A児の登校時～3限目まで観察を行い、A児が特に苦手とすることや課題を見出した。また、A児の担任教師らとの話し合いの機会を設け、A児の課題について共通理解を持てるようにし、SSTのプログラムについても話し合い、家庭でのSST指導へとつなげた。

【実態把握期間②：9月6日、9月16日】

計2回、A児の様子を観察し、家庭でのSST指導のプログラムの見直しを行った。

【指導期間：9月30日～11月30日】

計8回、A児の登校時～2限目もしくは3限目、下校まで、家庭でのSST指導で学んだスキルが活かされている場面があるかどうかの確認をするため、観察・指導を行った。

A児の担任教師らに家庭でどのようなSST指導を行っているか、そのプログラムを提示し、12月末には、A児の学校での様子について担任教師らにアンケート調査を行った。

(2) 家庭でのSST指導

【指導期間：7月14日～12月8日】

期間中、計10回の指導を行った。

1回の指導は60分とし、ウォーミングアップ→学習タイム→（遊びタイム）→フィードバックという流れで構成した。ウォーミングアップではA児が体全体を使ったり、力を思い切り出したりするような活動を取り入れ、力を発散し、学習に入りやすいよう配慮した。遊びタイムでは、学習タイムで学んだスキルを活かせるような遊びを行い、更なるスキルの定着を図った。

SST指導全体を通して、A児の学習に対する意欲を高めたり、スキルが定着しているという自信につながりするためにポイント制を設けた。A児がルールを守り、集中して活動に取り組んでいる時やスキルを活用できた時などに、A児の目に見えるように1ポイントずつ加算をした。A児がルールを守れない時などにはポイントが減ることもあり、その時はA児になぜポイントがなくなったのかを伝え、再度ルールの確認やスキルのおさえ直しを行った。指導終了時に5ポイント以上ポイントが貯まっていれば、筆者はA児にご褒美シールを渡した。

(3) A児の長期目標

学校でのA児の様子や保護者との話し合いから以下のような長期目標を設定した。

- ①しっかり話を聞くことができる。
- ②タイミングをつかんで話すことができる。
- ③場に応じて「ありがとう」と「ごめんね」を言うことができる。

表1 家庭でのSST指導の内容

	学習タイムで取り扱ったスキル
第1回(7/14)	自己紹介をする
第2回(8/11)	「聞き方名人」 ・相手の方を見る ・最後まで聞く ・うなずきながら聞く 「話し方名人」 ・相手の方を見る ・はっきり話す ・声の大きさを考える
第3回(9/10)	「聞き方名人」 ・相手の方を見る ・最後まで聞く ・うなずきながら聞く
第4回(9/22)	「話し方名人」 ・相手の方を見る ・はっきり話す ・声の大きさを考える
第5回(10/1)	・「ありがとう」を言う場面を理解する ・自分から「ありがとう」を言う
第6回(10/15)	・「ごめんね」を言う場面を理解する ・自分が悪いことをした時は「ごめんね」を言う
第7回(10/19)	「あいさつ」 ・時間に合わせてあいさつを使い分ける ・自分からあいさつをする
第8回(11/3)	3つの約束の復習 ・しっかり見る ・じっくり聞く ・話したいときは手を挙げる
第9回(11/17)	これまでの復習
第10回(12/8)	カルタ

④あいさつを自ら進んで行うことができる。

この4つの目標に従って家庭でのSSTの指導計画を立てた。

4. 指導内容

「聞き方名人」「話し方名人」という単元はA児が通うクラスに掲示されている「聞き方名人」を参考に作成した。また、A児は話したいことがあった時にその場ですぐ口にしてしまうことが多い。自らタイミングを図ることはなかなか難しいので、まずは初歩的な段階として、話したい時に手を挙げて話す許可をもらってから話し出すというスキルから獲得させた。

「あいさつ」は保護者がA児に身につけて欲しいと願っているスキルである。A児は人に会った時、まず会ったことに嬉しさを感じ、あいさつをすることを忘れてしまいがちだという。「人に会ったらまずあいさつをする」というスキルを定着させる。

III. 結果及び考察

1. A 児の学校生活における実態

SST 指導を始める前の A 児の学校での実態として、なかなか人の話を聞くことができず、話を聞かなければいけない場面であっても、自分の思ったことを話し出してしまうことがあった。また、イライラした気持ちを友だちにぶついたり、「ばか」などのちくちくした言葉を言ったり、あっかんべーをしたりすることが多かった。休み時間は、自分の興味があること（虫取り・サッカーなど）には参加していたが、ルールが守れなかったり、遊び始めてからすぐに違うことに興味が向いてしまったりと、A 児自らその場を離れることが多かった。基本的に集団で遊ぶことが少なく、一人遊びが目立った。また、友だちの誘いを断る時に、「嫌だ!」と冷たく突き放したり、逃げ回ったりする姿もあった。友だちから A 児への関わりはあるが、A 児から友だちへの関わりが少ないように感じられた。

2. 家庭での SST 指導

(1) 個別の SST 指導について

毎回の指導後に、評価基準に従って筆者が A 児の行動を評価し、グラフ化した。結果は以下の通りである。

図 3 から、指導開始時から指導終了時にかけて A 児の評価が高くなっていることがわかる。この一つの要因として、指導を重ねるごとに A 児自身が学習に対する見通しを持ち、意欲的に学習に取り組むことができるようになったことがあげられる。また、各指導時の評価を見てみると、指導時の評価は高く指導の効

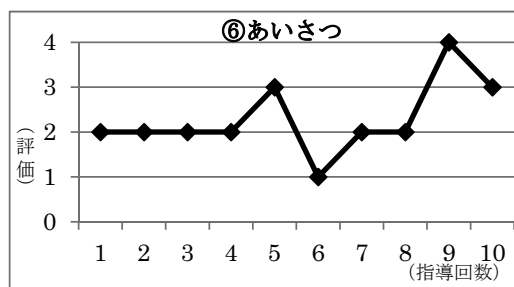
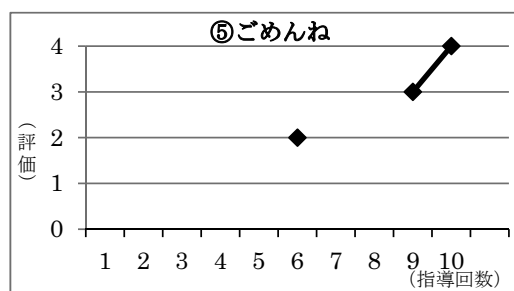
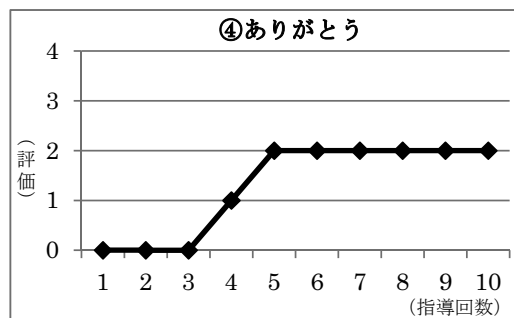
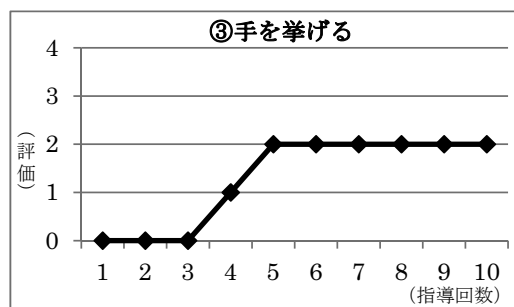
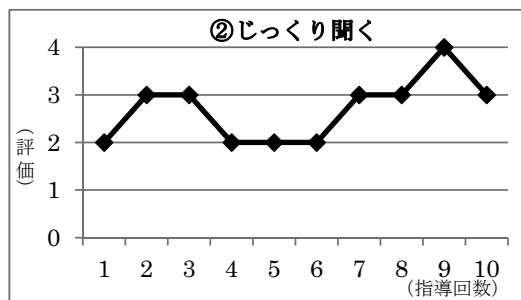
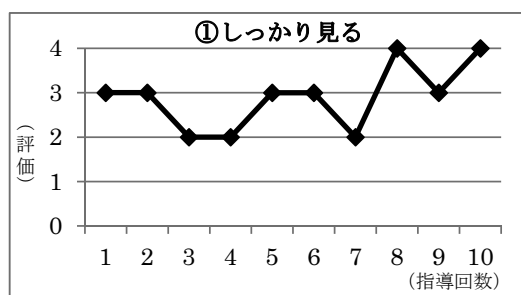


図 3 家庭での SST 指導の評価 (①～⑥)

※評価基準

- 4…内容を理解することができており、自ら行動することができる。
- 3…内容を理解し、ほとんど自ら行動することができる。又は、一度の声かけで行動することができる。
- 2…内容は理解できているが、行動するには何度も声かけを必要とする。
- 1…内容が理解できているかどうか不安な部分がある。又は、声かけをしても行動できたり、できなかったりとムラがある。
- 0…内容が理解できず、声かけをしても行動できない。

※③「手を挙げる」について、第 3 回目の指導までは「話すタイミング」として評価してある。

※⑤「ごめんね」について、場面がなかった回は空白となっている。

果が見られたが、指導後の評価が上がったり下がったりとバラつきが見られ、完全にはスキルが定着していない状態であった。SST について指導直後は効果が見られてもその場限りの効果であり、その後に継続されにくく、効果が他の行動に般化しにくいという SST の効果の限定性が多く指摘されている（小松・飛田, 2008、藤野, 2005）^{4) 9)}。そのため、スキルを定着させるには、何度も繰り返し、反復して学習することが必要であると考えられる。本研究における結果にもこの SST の効果の限定性が現われていると考えることができる。筆者は①「しっかり見る」、②「じっくり聞く」、③「手を挙げる」については毎回の指導で確認をし、それ以外のスキルも反復して学習できるようにプログラムを組んだが、指導期間が5ヵ月と長期にわたり、指導間の期間が1週間～2週間と長期間空いてしまうこともあったため、なかなか定着が図れなかったと考えられる。評価にバラつきが見られる部分があるため、完全にスキルが定着したとはいえないが、少しずつではあっても A 児の評価が高くなっていることから、家庭における個別の SST 指導は効果があったといえる。

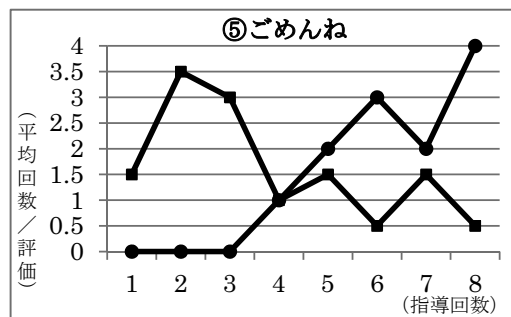
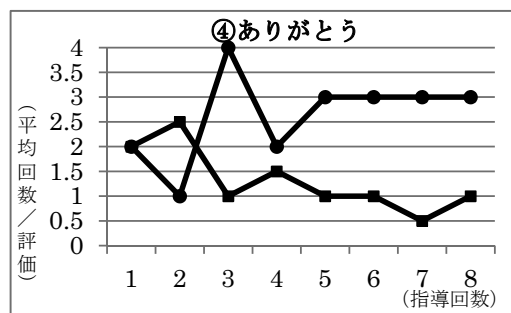
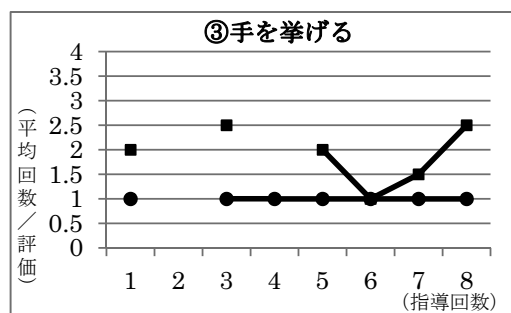
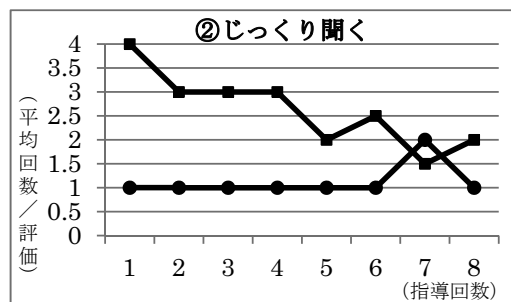
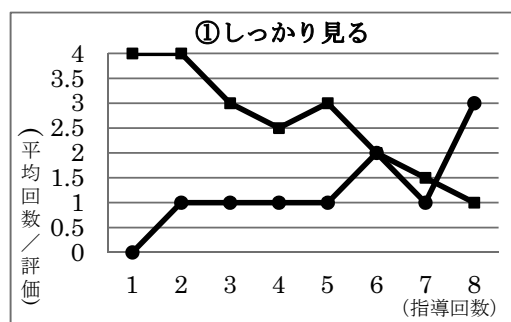
(2) 保護者との連携

毎回の指導前後に保護者と話をする時間を設けたことで、筆者がその日の A 児の体調を知ることができ、指導時間を A 児の体調に合わせて調節することができた。また、筆者が保護者に SST の指導プログラムの構成について説明をし、指導の内容を伝えることで、保護者が A 児に対して指導前後に内容の確認を行ってくれるようになった。このように、共通理解を持った上で連携を図ることによって、A 児のスキル定着が図られたと考えられる。

3. 学校での観察・指導

学校での様子も家庭での SST 指導と同様に、評価基準を基に筆者が A 児の行動を評価し、グラフ化した。また筆者は、学校生活の中で A 児が行動に移すことができるまでに必要とする声かけの回数を記録し、その回数の平均もまとめた。結果は以下の通りである。

①「しっかり見る」について、声かけの平均回数は回を重ねるごとに減少しており、評価も少しずつではあるが高くなっている。このことから、今後指導を続けることでスキルの向上が期待される。



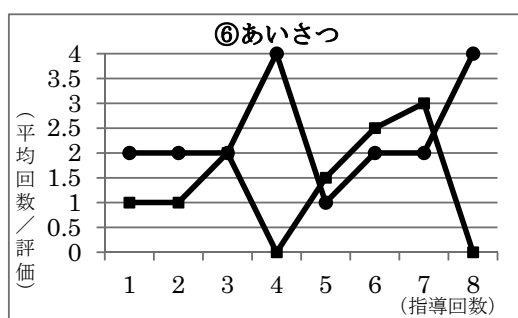


図4 学校でのA児の評価と声かけの平均回数 (①～⑥)

- A児の行動評価
- A児が必要とする声かけの平均回数

※評価基準

家庭でのSST指導の評価基準と同じである。

※③「手を挙げる」について、2回目の指導時が空白になっているのは、場面がなかったためである。

②「じっくり聞く」について、①「しっかり見る」との声かけの平均回数を比べてみると、グラフが似ている。それに比べて評価は低いが、今後指導を重ねていけば、①「しっかり見る」と同様にスキルの向上が期待される。

③「手を挙げる」については、「1」の評価が続いているが、声かけの平均回数を見てみると比較的回数が少ないといえる。この要因として、A児が話したい欲求を止めることができずに最後まで話してしまう場面が多くあったことが考えられる。評価が一定であり、変化が見られないため、スキルが定着したということとはできない。

④「ありがとう」については、指導の回を重ねるごとに声かけの平均回数が減少し、A児の評価が高くなっていることがわかる。また、声かけの平均回数が他のスキルと比べて少ないといえる。このことから、A児は声かけを必要としない状態までスキルを定着させることができたと考えられる。

⑤「ごめんね」については、5回目以降の指導における声かけの平均回数は0.5～1.5回に減少し、評価も「2」～「4」と高くなっているためスキルが定着しつつあると考えられる。

⑥「あいさつ」については、評価だけを見ると、A児は自らあいさつをすることができている日もあり、スキルを定着させつつあるように見えるが、声かけの平均回数を見ると大きな差があるため、A児が完全にスキルを定着させたということとはできない。

4. 学校生活における「家庭でのSST指導」の効果

(1) 個別から全体への指導

家庭でのSST指導では、回数を重ねるごとにA児の評価が高くなっていったことからスキルをかなり定着させることができたと考えられ、個別でのSST指導の効果があることがわかった。また、学校での評価も徐々に高くなっているため、今後指導を続けていくことで更なるスキルの定着が期待される。しかし、家庭での評価と比べると、学校生活におけるスキルの定着率は低いといえる。この要因として、家庭でのSST指導と学校との環境の違いがあげられる。家庭でのSST指導では、「A児」対「筆者」の1対1の関係性であったのに対し、学校では、「A児」対「筆者」だけでなく、「A児」対「クラスメイト」や「A児」対「教師」などの様々な関係性があった。担任教師らへの聞き取りから、特に「しっかり見る」や「手を挙げる」、「あいさつ」については、筆者がいる時といない時のA児の学校生活におけるスキルの定着に大きな差があった。A児は筆者が学校で指導を行っている時は各スキルについて意識をして行動しているといえる。つまり、A児が家庭でのSST指導者である筆者を見ると、よりSST指導の内容を思い出しやすいと考えられる。これまでにSSTの効果の限定性(小松・飛田, 2008; 藤野, 2005)⁴⁹⁾をあげてきたが、指導者の前でのみ効果が現われるということもSSTの効果の限定性のうちの一つであるといえる。個別のSST指導での効果を学校生活へとつなげていくためには、SSTの効果の限定性を広げることが大切である。そのため、筆者に対してだけでなく誰に対してもスキルを使うことができるように、担任教師らと連携して指導していくことが必要であったと考える。本研究では家庭という限られた空間の中で定期的にSST指導を行うことで、A児自身も見通しが持ちやすく、スキルを身につけることができたが、学校生活という日々変化していく生活環境の中でスキルを定着させるには、更なる反復練習が必要であったと考えられる。

(2) 担任教師らとの連携

本研究において筆者と学校の担任教師との連携がうまくいっていなかったことが課題として考えられる。SSTプログラムを構成する際には担任教師らとの話し合いの機会を設けたが、指導期間中のA児の様子や、家庭でのSST指導の様子を伝えていくことで担任との共通理解を持ち、連携を図ることで、更なるスキル定着が期待できたと考えられる。

IV. 今後の課題

第一に、本研究ではSST指導が個別での指導のみであった。今後、個別でのSST指導を行った後にク

ラス全体などの集団で同じ内容の SST 指導を再度行った場合、どれほどのスキル定着がみられるのかについて明らかにしていく必要がある。

第二に、個別での SST 指導の場を家庭ではなく学校に設定した場合、家庭での SST 指導と比べてどれほどの効果があるのかについて研究をする必要がある。

第三に、本研究では小学校 1 年生を対象に研究を行ったが、今後、他の学年についても実施し、効果の相違等について研究する必要がある。

[付記]

本研究は、平成 22 年度三重大学教育学部特別支援教育コース卒業論文（田中まみ著）を再考察し、加筆修正を行ったものである。

V. 引用・参考文献及び引用サイト

- 1) 五十嵐一枝（2006）「軽度発達障害児のための SST 事例集」北大路書房 pp. 3～4
- 2) 上野一彦・海津重希子・服部美佳子（2005）「軽度発達障害の心理アセスメント－WISC－III の上手な利用と事例－」日本文化科学社 pp. 36～120
- 3) 植村里香・岩坂英巳・宮崎瑠璃子（2009）「友達とのかかわりが苦手な子どもに対するソーシャルスキルトレーニング（SST）の試み－奈良教育大学特別支援教育研究センターでの実践より－」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 第 18 巻 pp. 211～216
- 4) 小松はる佳・飛田操（2008）「児童の自己意識と学級環境の評価が社会的スキルの発現に及ぼす影響」福島大学総合教育センター紀要 第 5 巻 pp. 9～16
- 5) 佐野完（2010）「[特別活動] 学級内の友好的なかかわりをはぐくむコミュニケーション能力の育成－ソーシャルスキルトレーニングの活用を通して－」上越教育大学学校教育実践研究センター 第 20 集 pp. 211～216
- 6) 玉城弘美（2008）「望ましい学級集団の育成の工夫～ソーシャルスキルトレーニング（SST）を取り入れた教育実践を通して～」沖縄市立教育研究所 研究報告書第 45 集 pp. 59～88
- 7) 長田有子（2009）「第 2 回 体験型ソーシャルスキル・トレーニング（SST）の研究と実践」CHILD RESEARCH <http://www.blog.crn.or.jp/lab/04/02.html>（参照 2010-12-30）
- 8) 西園昌久（2009）「SST の技法と理論－さらなる展開を求めて－」金剛出版
- 9) 藤野博（2005）「自閉症スペクトラム障害児に対するソーシャル・ストーリーの効果－事例研究の展望－」東京学芸大学紀要 1 部門 第 56 巻 pp. 349～358
- 10) 早川ひろみ（2009）「A さんが周囲に支援を求める力を高めるための指導の一試み－「支援を求める」ソーシャルスキルトレーニングを通して－」宮城県特別支援教育センター 特別支援教育長期研修員報告書 pp. 73～82
- 11) 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm（参照 2010-12-30）