

# 発達障害児を対象とし対人トラブルの対処に 焦点を当てた小集団SST

武藏 博文 ・ 西本 公平\*  
(特別支援教育) (高松市立一宮小学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部  
\*761-8084 高松市一宮町672-1 高松市立一宮小学校

## Social Skills Training in a Small Group with a Focus on Interpersonal Troubleshooting Intended for Children with Developmental Disorders

Hirofumi Musashi and Kouhei Nishimoto\*

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*Ichinomiya Elementary School, 672-1 Ichinomiya-cho, Takamatsu 761-8084*

**要 旨** 発達障害児を対象に、対人トラブルでの対処の仕方に焦点を当てた小集団SSTを行った。問題解決のステップをキャラクターに例えて指導し、実行性を高めるために構造化された事態でロールプレイを行った。その結果、対象児童に対処法の使用が認められ、学校や家庭での実行が報告された。対処法の理解と仕方の学習、状況を読み取ること、スキルの定着についてさらに検討が必要とされた。

**キーワード** 発達障害 トラブル対処 友人関係 ソーシャルスキル 支援ツール

### I. はじめに

#### 1. 発達障害とソーシャルスキルトレーニング

発達障害のある児童は、認知や社会性の発達にアンバランスさを示し、それが感情や情緒の不安定、コミュニケーションや対人行動での困難につながることが多い。そのため、集団生活になじめず、友だちとトラブルを繰り返して、孤立感を深めやすく(相川, 1998)、大きなストレスを抱える状況に陥っている(丹羽・山際, 1991)と指摘される。

対人関係上のトラブルから引き起こされる問題の改善を図るために、児童の社会的スキルを高める支援の方法の一つとして、ソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training: 以下SST)がある。小グループや学級を単位とした集団での実施が試みられるようになってきた(藤枝・相川, 2001)。

集団で行われるSSTのメリットは、子ども同士の影響を活かすことができるところにある(上野・岡田・森村・中村, 2012)。子どもにとって、「仲間からの評価」は大人から受ける評価

以上に強い影響力を及ぼすことであり、他の参加児の発表や演技からの「モデリングの影響」を受けて、適切な行動の学習が進みやすい。特に、同じような苦手さを抱えた仲間同士では、思考や感じ方が似ており、興味関心を重ね合わせやすく、場面設定を整えて高め合う意識が芽生えれば、モデリングの効果を高めやすい。仲間と自分を重ね合わせて、自分も「これでいいんだ」と確信し、自己を安定させることができるようになる。

以上のことから、小集団で仲間がいる環境で行われるSSTは、集団活動を苦手とする発達障害のある児童にとって、実際の人間関係の中でリハーサルを行えるため、生きたソーシャルスキルを学び、身につけていくことが期待できる。

## 2. 発達障害とトラブル対処

発達障害のある児童は、物事を独特な価値観で表現したり、特異的なふるまいや接し方をしてしまうことがある。また、他児からのちょっとしたいやからかいに対して、その場で黙り込んでしまう、あるいは叫びだす、時には一方的に従属してしまうこともあり、自分の中にストレスをため込んで、思春期以降に深刻な危機をもたらすことも多い(楠・大和久・村中・堀・猪俣・上田, 2008)。こうした独特な表現や特異的なふるまいは、他児から「異質な存在」と見なされ、いじめのターゲットにされてしまう危険性が生じる。また、他児からの言動に過剰反応してパニックを起こす、それが暴力になってしまい、いじめの加害者とされる危険性もある。

発達障害のある児童にとって、周囲との適切な接し方や関わり方のスキルは、その障害特性から自然と身に着くことは少なく、日常生活の中だけで習得しづらい背景がある。岡田・後藤・上野(2005)は、ゲームを取り入れたSSTを実践し、アスペルガー症候群のような対人関係に障害を抱える児童に対して、まずは、他者と良好な関係を成立させ維持したいと思う「親和動機」を高めながら、仲間との相互交渉の頻度を増加させるプログラムが必要であると指摘

した。また、八島・池本(2012)は、通常の学級においてロールプレイングを活用した個別支援と集団適応支援を行い、発達障害児やその学級集団の児童の双方に肯定的な効果がみられたことを報告した。さらに、「課題・問題解決的なロールプレイング」だけでなく、適時性を追求するならば「予防的なロールプレイング」の実施も効果的であろうと指摘した。

## II. 目的

友人関係を築くことに困難さがみられる発達障害のある児童を対象に、他児とのトラブルに対し適切な対処ができることを目的とした小集団SSTを行った。対象児童の意識や行動の変化をもとに、プログラムの有効性について検討する。

## III. 方法

### 1. 対象児童

小学校の通常の学級に在籍する4年生2名、5年生1名、6年生2名の計5名(A, B, C, D, E児)である(表1)。いずれも医療機関でADHDあるいはASの診断を受けている。

SST開始1カ月前に、事前アセスメントを個別に実施した。その際に、学校での様子、トラブル場面での様子などを聞き取った。どの対象児童も、学校で対人トラブルに合うことが多くあり、「大きな声で叫ぶ」「手を出してしまう」などの不適切な行動をとることが報告された。

### 2. 指導目標

「対人トラブルにおいて適切な対処ができる」ことを主な目標として、「適切な対処の仕方を理解する」と、「適切な対処の仕方をロールプレイで行う」ことを指導目標とした。

表1 対象児童の概要

	A児	B児	C児	D児	E児
学年	小4	小4	小5	小6	小6
診断	ADHD	ADHD・AS	ADHD	AS	ADHD

(1) トラブル場面での適切な対処の仕方を理解する

トラブル場面に遭遇したときに、自分を適切に主張しつつ、トラブルを小さくするような振る舞い方を身に付けることを目的とした。その具体的な方法として、①相手に対して自分の気持ちを「ひと言」伝える、②感情を爆発させないために、その場から「立ち去る」、③信頼できる身近な大人に事実を「報告」することをあげた。

対象児童が理解しやすいように、対処法のそれぞれを「ひとことロボ」「たちさりロボ」「ほうこくロボ」と表し、それらの対処法を一続きの対処として行うことを、3つのロボが合体した「友だちトラブル・カイケツロボ」というキャラクターを用いて指導した。

(2) トラブルを大きくしない適切な対処の仕方をロールプレイで行う

友だちとのトラブル場面を設定し、対象児童それぞれに対処法を考えさせ、ロールプレイで演じることを指導した。その際、すでに学んだ「カイケツロボ」をもとに、自分なりの「カイケツロボ」の得意技を考えて演じるようにした。

演じることに苦手意識を持つ児童のために、プロジェクターを用いて場面状況を提示し、指導者がモデルを行い、実行しやすいようにシナリオを用意した。児童同士のペアでの役割演技に指導者が補助としてつく形でロールプレイを進めた。

### 3. 指導期間および指導環境

平成X年7月から平成X+1年1月まで、7か月間に計9回の指導を、K大学集団療法室で行った。各指導回のスキルトレーニングの内容は表2に示した。初回は導入、2・3回目はトラブル場面での適切な対処の学習。4回目は報告相手を明確にする活動。5～8回目は回ごとに重点を変えてのロールプレイ。9回目は、それまでのすべてをまとめた一続きの対処のロールプレイと修了式を行った。

全体の進行を行う主指導者1名、モデル提示、個別の支援、パソコンなどの操作を行う補

助指導者2名により指導した。スキルトレーニングでは、電子黒板であるアクティブボード（Promethean社製）を活用した。アクティブボードはスキルの内容や場面設定などの情報を提示する、対処法について対象児童の意見を共有する際に使用した。また、ホワイトボードを教室前方隅に配置し、その日のスケジュールと教室でのルールを掲示し、対象児童から常に見えるようにした。

保護者には、集団療法室の隣の観察室からトレーニングの様子を見てもらった。毎回の終わりに、その日の活動内容と宿題について主指導者から説明した。活動の様子は毎回ビデオ撮影を行い、事後の検討会を行い、次回のセッションの参考とした。

### 4. 指導の流れと活動全体を通じての指導方法

1回の指導は2時間とし、「はじまりの会」「宿題発表」「スキルトレーニング①」「休憩」「ス

表2 各指導回の指導内容

回	内容
1	・自己紹介、係決め ・今後の予定、活動の流れを説明
2	・対人トラブルの対処法「友だちトラブル・カイケツロボ」の紹介 ・対人トラブルを報告する「ほうこくロボ」の学習
3	・対人トラブルで相手にひと言を伝える「ひとことロボ」の学習 ・対人トラブルから立ち去る「たちさりロボ」の学習
4	・対人トラブルの対処法の復習「カイケツロボクイズ」 ・報告相手を依頼する活動「にじいるチームをさがそう」
5	・自分なりの「ひとことロボ」の得意技を考えて発表する ・ひと言に重点をおいたロールプレイ
6	・自分なりの「たちさりロボ」の得意技を考えて発表する ・立ち去りに重点をおいたロールプレイ
7・8	・自分なりに「ほうこくロボ」を使って、トラブル場面を報告する ・報告に重点をおいたロールプレイ
9	・ひと言-立ち去り-報告の一連の流れのロールプレイ ・全体のまとめ。修了式。

キルトレーニング②]「ゲーム」「ふりかえり」「おわりの会」の流れで構成した。

活動は全体を通して視覚的に理解しやすいように電子黒板や掲示物を用い、児童の係活動や発表・質問の仕方などを構造化して指導した。第4回以降は、活動参加についてトークンエコノミーによる評価を取り入れた。

児童の係分担として、「司会係（はじまりの会・おわりの会）」「元気チェック係（名前を呼ぶ人・シールを渡す人）」「配りもの係」を設定した。係決めの際に、それぞれの係の目標を定めた。毎回の来室時に、係のポイントを確認するようにした。

発表のポイントとして、「声が大きい」と「姿勢が良い」を意識して取り組ませ、その評価を児童同士で行かせた。注意して聞くことをねらいとして、質問する活動を取り入れた。

活動参加のトークンエコノミーは、活動中に「良い姿勢で座る」「人の話を聞くときは静かに」の2つのルールが守れていれば、トークンを獲得でき、ゲームにおいてボーナスがもらえるように設定した。

## 5. 指導プログラム

指導プログラムの内容は次のようである。対処法を表したキャラクターは表3に示した。

(1) トラブル場面での適切な対処の仕方を理解する

1) 「友だちトラブル・カイケツロボ」の紹介（第2回）

学校で起きる対人トラブルのいくつかを例に示し、トラブルを大きくしない方法を学んでいくことを説明した。対人トラブルを解決する方法として「友だちトラブル・カイケツロボ」を紹介した。「カイケツロボ」は「ひとことロボ」「たちさりロボ」「ほうこくロボ」の3つのロボからなり、その3体が合体することでパワーを発揮すると説明した。

2) 「ほうこくロボ」の学習（第2回）

トラブルが起こったときに、信頼できる身近な大人に報告することを「ほうこくロボ」と説明した。報告する内容は、「いつ」「どこで」「誰

に」「何を言われてされたか」「周りの様子」の5つの点にまとめさせた。また、「報告」と「告げ口」の違いを示した。友だちとのトラブル場面を寸劇で提示し、場面から読み取ってワークシートに記述する練習を行った。

3) 「ひとことロボ」の学習（第3回）

トラブル相手に自分の気持ちをきちんと伝えることを「ひとことロボ」と説明した。自分の気持ちを伝えるのにふさわしい言葉を選ぶために、グッドな言葉とバッドな言葉を見分ける活動を行った。ひと言をいうときに、「まっすぐ立つ」「相手に体を向けて見る」「1歩下がってから言う」「はっきりした声で言う」の4つが大切であることを示した。

4) 「たちさりロボ」の学習（第3回）

「ひとことロボ」に引き続き、トラブルでの振る舞い方として「たちさりロボ」を説明した。トラブル場面に居続けると、相手からちょっかいをかけられ、感情が高ぶって爆発して、ケンカになることがあると示した。その場から、落ち着いて、あわてずに、徐々に離れて、自分が落ち着くことのできる場所へ移動することを説明した。

その後、前に学習した「ひとことロボ」に続けて「たちさりロボ」を使うこと、ひと言を言ってから落ち着いて立ち去る練習を、ワークシートを使ってそれぞれに行った。

5) 報告相手を依頼する活動「にじいろチームをさがそう」（第4回）





信頼して報告できる相手を、あらかじめ決めて依頼しておく活動を行った。報告相手となる人たちを「にじいろチーム」とした。「にじいろチーム認定証」を見せて、メンバーの一員になることを依頼する活動を説明した。認定証に、相手の名前、居場所、報告しやすい時間帯などを実際書いてもらうこととした。次回までの宿題とした。

(2) トラブルを大きくしない適切な対処の仕方をロールプレイで行う

1) 自分なりのトラブル対処法を考えるワーク（第5回～第8回）

これまでの学習をもとに、対象児童が自分な

表3 トラブルの対処法をあらわしたキャラクター

名前	トラブルの対処法	ポイント	キャラクター
ひとつことロボ	・対人トラブルの相手に、自分の気持ちきちんと、ひと言で伝える。	・ひとことを伝える時は、「まっすぐ立つ」「相手に体を向けて見る」「1歩下がってから言う」「はっきりした声で言う」	
たちさりロボ	・対人トラブルでの振る舞い方として、その場から立ち去り、自分が落ち着く場所へ移動する。	・自分の気持ちを爆発させないように、トラブルの場所から落ち着いて、あわてずに、堂々と立ち去る。	
ほうこくロボ	・対人トラブルで起こった事実を、信頼できる身近な大人に報告する。	・トラブルの内容として「いつ」「どこで」「誰に」「何を言われてされたか」「周りの様子」を報告する。	
友だちトラブル・カイケツロボ	・上記の3つをセットで行うことで、トラブルを小さくする。	・「ひとつこと」「たちさり」「ほうこく」を一連の流れで行うことで完成する	

りのひと言、立ち去り方、報告のまとめ方を考えてワークシートに記入した。第5回はひと言、第6回は立ち去り、第7・8回は報告に焦点を当てて行った。トラブル場面を提示し、それぞれで記入をした後に、互いに発表しあい、それぞれが考えた方法を全員で共有し合った。

## 2) 自分が考えたトラブル対処法を使ったロールプレイ (第5回～第9回)

前述の対処法を考えるワークに引き続いて、対象児童が自分なりに考えたひと言、立ち去り方、報告のまとめ方を、シナリオに書き込んで、ロールプレイで演じた。児童同士でペアを組み、対処法を使う「ほく」役と、トラブルを仕掛ける役に分かれ、指導者が補助について演じさせた。指導者は、ロールプレイの途中でも、対処の仕方の演技でよい点があれば、逐次認めて褒めるようにした。

第5回は自分なりのひと言を使ったロールプレイを行った。第6回はひと言に、自分なりの立ち去り方を加えたロールプレイを行った。とくに、相手がしつこく言ってきた場合の立ち去り方について演じた。第7・8回はトラブル場面から報告する内容をまとめて、報告を行うロー

ルプレイを行った。第9回は、それまでの学習の総仕上げとして、ひと言・立ち去り・報告の3つをつなげて行うロールプレイを行った。

## 6. 指導教材・支援ツール

指導で使用した教材・支援ツールについて指導内容ごとに示す。

### (1) トラブル場面での適切な対処の仕方を理解する

- ・「カイケツロボ」説明パワーポイント：「友だちトラブル」が起こった時に、3体のカイケツロボを使いこなして、トラブルを回避・乗り越えることを説明した。
- ・「ほうこくロボ」紹介パワーポイントとワークシート (図1)：トラブルの内容を身近な大人に報告することを学ぶために用いた。報告をまとめるために使用した。
- ・「ひとつことロボ」紹介パワーポイントとワークシート：トラブルの相手にひと言を伝えることを学ぶために用いた。「グッドなひと言」と「バッドなひと言」に分別し、ひと言を伝えるときのポイントを確認した。
- ・「たちさりロボ」紹介パワーポイントとワー



クシート：友だちトラブルの場にとどまって感情を爆発させることなく、立ち去ることを学ぶために用いた。

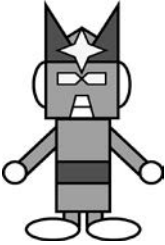
- ・カイケツロボクイズのパワーポイントとワークシート：3体のロボの得意技を復習するために用いた。回答を選択して○をつけるようになっている。
  - ・にじいろチーム認定証とワークシート（図2）：トラブルを報告する身近な大人を明確にするために用いた。自分で記入する個所と相手に記入してもらう個所がある。また、裏面には報告する際のポイントを載せてある。
  - ・カイケツロボ図鑑：3体のロボの特徴・得意技を集めたもの。使い方の例も載せてある。3体が合体したときのパワーアップについても記述してある。
- (2) トラブルを大きくしない適切な対処の仕方
- 方をロールプレイで行う
- ・「カイケツロボのとくいわざをかんがえよう」のパワーポイント・その1～4：「その1」は「ひとことロボ」で自分なりのひと言を考える、「その2」は「たちさりロボ」で自分な

りの立ち去り方を考える、「その3・4」は、「ほうこくロボ」で自分の言葉で報告を考えることを学習する際に使用した。

**ほうこくロボを使ってみよう！**

名前( )  
名前が書けたら、手を挙げておしえてね！

**ほうこくロボ**



**【得意な技】**  
ともだちトラブルがあったとき身近な大人に報告すること

**【技のポイント】**  
ともだちトラブルについて  
どこであったのか(場所)  
いつあったのか(時)  
だれにされたのか(人)  
何をされたり言われたりしたのか  
どんな様子だったのか  
を伝えること

※周りをよく見て聞いて、伝えよう！

★「報告」と「つけ口」はちがうこと！  
・つけ口＝相手の悪口を言って、困らせるために伝えること。  
・報告＝問題を解決するために伝えること。

図1 ほうこくロボのワークシート

☆にじいろチーム認定証をつくらう☆

**オモテ** にじいろチーム認定証

★場所 家 学校 その他


★名前 〇〇先生

★認定年月日 平成 24年 10月 17日

★報告しやすい時間帯

毎日昼休みならOK！

にじいろチーム(〇〇)



①チームのメンバーになってほしい人に認定証を見せる。

②認定証の説明をする。

ぼくはともだちトラブルが起きたときに、報告するためのチームをつくっています。

チームのメンバーがすることは、

(1) 報告をよくきく  
(2) くわしくしらべる  
(3) すぐに解決のために行動するの3つです。

ぼくの方になってほしいので、メンバーになってください。

③メンバーになってくれることが確認できたら、カードを書いてもらう。

(1) 書いた日にち  
(2) 報告しやすい時間帯

★チームメンバーのオススメ★

- ・家族
- ・学校にいる大人

**ウラ** ほうこく 報告すること

★場所・・・( )で、

★時間・・・( )月( )日( )時に

★誰・・・( )に

★されたこと・・・( )をされたり( )を言われたりした。

☆周りをよく見て聞いて、伝えよう！

図2 にじいろチーム認定証とワークシート

カイツロボをつかってみよう 台本		「ぼく」のポイント
黒色：ぼく 赤色： 青色：報告する人	言う役 「お前はドッチボールへたくそだな！」 1歩下がる。 「そんなこといわないでよ！」 「うーい！へたくそ！へたくそ！」 少しずつ、たちさる。 「おいどこいくんだよ！」 たちさる。 「ちえつ、なんだよ。」 つまらなげそうにどこかへ行く。 「家族・先生・( )の前に行く」 「ねえ、ぼくの報告を聞いてよ！」 「どうしたの？」 「じつはね、 ( )、 どこで ( )で だれに ( )に、 なにをされたの、1歩下がりましたか ( )だよ、 あいてやまわりのようす ( )。」 「そうなんだ、話してくれてありがとう。」 「うん。」 「これで終わります」	「ぼく」のポイント しせい：まっすぐ立つ 自線：相手に体をむけて見る 声：はっきりとした声 きまり：1歩下がって言う おちついて、空々と お手がしつこく置ってきたら・ ・相手にしない ・座っておく ・気にしない ・何も言わない ・いつ ・どこで ・だれに ・何をされたり言われたりしたか ・相手や周りの様子を、 簡単にまとめて言おう。

図3 カイツロボ・シナリオ

- ・「カイツロボをつかってみよう」のパワーポイント：ロールプレイを行う対人トラブルの場面・状況を提示するのに使用した。
- ・カイツロボ・シナリオ（図3）：ロボの箇所が空欄になっており、児童が自分なりの考えを書き込めるようにしてある。ロールプレイを行う際のシナリオとして使用した。

## 7. 評価方法

### (1) 評価尺度による評価

指導開始前の事前アセスメント時（事前）と指導終了時（事後）、指導終了3ヶ月後（フォローアップ）に、日本版マトソン年少者社会的スキル尺度（MESSY）、PSI小学生用ストレス反応尺度（PSI-SR）、「ゆうたくんの友だちトラブル」の3つの評価を、対象児童に自己評価させた。

#### 1) 日本版マトソン年少者社会的スキル尺度（MESSY）による評価

感情のコントロール、友人との関わり方の評価として、日本版マトソン年少者社会的スキル尺度（宮城・武蔵，2012）を用いた。質問紙を

配布して説明した後に、質問項目を読み上げ、児童に自己評価させた。評価は「全然あてはまらない」から「よくあてはまる」の4件法で行った。分析方法は、集計表に基づいて集計し、各領域の粗点の合計を評価点に換算した。評価点平均10、標準偏差（SD）3である。

#### 2) PSI小学生用ストレス反応尺度（PSI-SR）による評価

学校生活での不安・ストレスの症状の評価として、パブリックヘルスリサーチセンター版ストレスインベントリー（坂野・岡安・嶋田，2006）のうちの、小学生用ストレス反応尺度を用いた。質問用紙に従って4件法で評価を行った。分析結果はパーセンタイル値で示された。

#### 3) 「ゆうたくんの友だちトラブル」による評価

対人トラブルに対するふるまい方を具体的に記述させる目的で行った。友だち（ゆうたくん）がクラスメイトに掃除を押し付けられ、怒って手を出してケンカになる。その数日後に再び同じような状況が起こるものである。友だちにアドバイスする形式で、ケンカにならないようにしたらよいかを自由記述させた。記述内容の傾向を分析した。

#### (2) 指導での評価

SST指導中の対象児童の行動に関する評価として、スキルトレーニングでのワークシート、ふりかえりでの感想シートの記述内容や、ビデオや行動観察の記録をもとに活動への参加の様子、他の児童との関わりの様子をまとめた。

#### (3) 保護者と対象児童本人への事後アンケートによる評価

指導終了3ヶ月後に、保護者と対象児童本人に、SSTでの指導方法、学習内容、活動参加について評価尺度と記述によるアンケートを送付し、回収してまとめた。評価尺度の評定は「まったく思わない」から「とても思う」の4件法で行った。

## IV. 結果

### 1. 全体の結果

#### (1) 評価尺度による評価

対象児全員のMESSYの評価点の中央値を図4に示す。「友人関係促進」は評価点平均範囲(評価点±3)内で変わらなかった。「友人関係抑制」は評価点平均内であったが評価ごとに変動した。「自己顕示」は評価点平均で低く推移した。「孤立逃避」はいずれの評価でも有意に高い値を示した。対象児児童の全体的な傾向として、友人との関わりは定型発達児と大差はないが、関わりを抑制する傾向はそのときどきで変動した。SSTが進むにつれて、自己を主張することを抑えるようになったが、孤立感には変化がなかった。

対象児全員のPSI-SRのパーセンタイル値の中央値を図5に示す。「抑うつ・不安」は事前アセスメントで高かったが、事後・フォローアップでは低くなった。「不機嫌・怒り」は、対象児児童の多くに、暴言やケンカなどのトラブルが報告されたにもかかわらず、対象児児童の自己評価では低かった。「無力感」は一貫して高い傾向にあり、MESSYの「孤立逃避」が高いことと関連する可能性が高い。

ゆうたくんの友だちトラブルの各対象児児童の記述を表4に示す。事前で「先生に言う」「無視する」「殴らなければよい」などが記述された。事後では、内容にそれほど変化はないが、語りかける口調の記述が見られた。フォローアップで「先に怒らない。言ってダメなら先生に言いに行く」「お母さんと相談し連絡帳に書いてもらう」などの長い文で具体的な記述が多くあった。

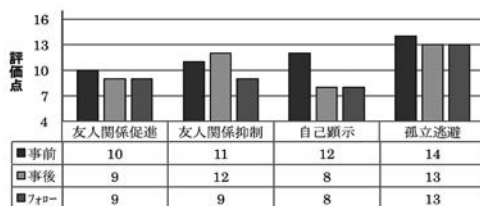


図4 対象児全員のMESSYの評価点結果(中央値)

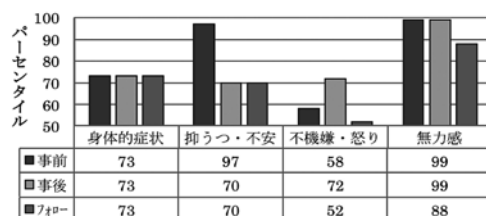


図5 対象児全員のPSI-SRのパーセンタイル結果値(中央値)

表4 「ゆうたくんの友だちトラブル」での対象児児童の回答

	A児	B児	C児	D児	E児
事前	・先生に言う。	・先生に言って、それでもだめだったら、校長先生に言う。	・ゆうたくんが先生にいいにいく。	・むししてればいいんだよ。それか先生にいうかしなよ。	・なぐらなければよい。
事後	・やつらのほうをみてないふりをする。	・先生に言ったらいいよ。	・今はむししてあとから先生にいつけよう。	・はなしかけるな。	・あいつらがさぼるならこっちは先生にいつちまって、次はあいつらがしかなければもうしなくなるだろう。
フォローアップ	・さきにおこらないうと、口で言っただけ、それでもきかないとき、先生にいいにいく。	・校長室に行って、校長先生に会って、たんにんの先生にほごしゃにしかってもらう。	・いえでおかあさんとそうだんして、れんらくちょうかなにかにかいてもらう。	・むししろ。または先生に言うか、ばくはつしろ。	・バカを言われるならば、自分のじつ力を見せつけてやればよい。



## (2) 指導での評価

対人トラブルの対処法を理解する学習では、当初は、机の下にもぐる、顔を伏せる、離席するなどの行動が見られたが、徐々に活動に参加し、発言する児童が増えていった。対処法をキャラクターで提示し学習を進めた結果、カイケツロボクイズではどの対象児童も正解できた。このことから、トラブル対処の仕方は理解しているようであった。しかし、ワークシートや台本の場面にそぐわない回答をして、それを言い張る児童もいた。

対人トラブルの対処法をロールプレイで使う学習では、どの児童も積極的に取り組む姿がうかがえた。当初は皆の前に立つ緊張からか、うつむきながらセリフを棒読みしがちであったが、進むにつれて、顔があがり、声も大きく、身振りを加える児童が増えた。また、「自分ならこう言うわ」のように自分に当てはめて考える児童の姿も見られた。

指導全体を通じて、どの対象児童も積極的に活動に参加している様子が見られた。しかし、体調がすぐれなかったり、学校でトラブルがあった直後は、SSTでの活動の開始からうまく活動に参加できない児童もいた。

### 3) 保護者と対象児童本人への事後アンケートによる評価

評定尺度の結果をまとめて、保護者の結果を表5に、対象児童の結果を表6に示す。指導方法については、保護者、対象児童とも、おおむね高い評価を得た。ただし、ロールプレイについては「あまり思わない」という意見もあり、ロールプレイを実施して効果を実感することに難しい点があると分かる。学習内容については、指導終了3ヶ月後ということもあり、保護者、対象児童ともに2名(全体の4割)が、学習内容の理解、使用、活用ができていたとは「思わない」と回答した。SSTへの参加については、児童により評価が分かれた。

表5 事後アンケートによる評価 (保護者;5名)

	++	+	-	--
1. 配布したプリントでの活動は分かりやすかったと思いますか。	4	1	0	0
2. プロジェクターで映した映像は分かりやすかったと思いますか。	5	0	0	0
3. 皆の前で発表や劇をすることができていたと思いますか。	2	2	1	0
4. 対人トラブルの対処法の学習を理解できていたと思いますか。	1	4	0	0
5. 対人トラブルの対処法を自分なりに考えられていたと思いますか。	1	2	2	0
6. SSTで学んだことを家庭や学校で使うことができていますか。	2	1	2	0
7. SSTでの活動に楽しそうに取り組んでいましたか。	4	1	0	0
8. 対人トラブルの対処法の学習は、お子さんに今必要であると感じましたか。	5	0	0	0
9. 対人トラブルの対処法を「カイケツロボ」として指導したことは、お子さんにとって有効であったと思いますか。	4	1	0	0
10. お子さんがSSTに参加してよかったと思いますか。	5	0	0	0
11. SSTで学んだことは、将来お子さんに活用してほしいと思いますか。	5	0	0	0

表6 事後アンケートによる評価 (対象児童;5名)

	++	+	-	--
1. プリントを使った活動はわかりやすかったですか。	2	3	0	0
2. 前で画面を使った活動はわかりやすかったですか。	3	2	0	0
3. 皆の前で発表や劇をするのは楽しかったですか。	2	1	2	0
4. 友だちトラブルで、どんなことをすればいいか、わかりましたか。	2	1	1	1
5. 自分のカイケツロボの得意わざを考えることができましたか。	1	2	1	1
6. カイケツロボの得意わざを学校やお家で使うことができましたか。	1	2	0	2
7. 教室の活動は楽しかったですか。	3	2	0	0
8. 教室の活動をもっとしたいと思いましたか	3	1	1	0
9. 教室に来てよかったと思いますか。	3	2	0	0
10. 教室で勉強したことは、これから役に立つと思いますか。	3	1	1	0

## 2. 個々の対象児童の結果

5名の対象児のうち、B児、C児、E児の3名の結果について報告する。

### (1) B児の結果

#### 1) 評価尺度による評価

MESSYの結果(図6)で「友人関係促進」は評価点平均であったが、それ以外は有意に高く、その傾向はフォローアップまで一貫した。本児自身も、自分の行動で周りとの関係を悪くすること、自分を過大に主張しがちであることに気づいていながら、トラブルを起こし、その結果、孤立感を深めている状態にあった。

PSI-SRの結果(図7)はいずれも90パーセンタイル値を超えて非常に高く、その傾向はフォローアップまで一貫した。ほぼすべての項目に「あてはまる」と回答した。学校ではイライラすることが多いと言う。SSTの学習後も、変わらないという報告であった。

ゆうたくんの友だちトラブルでは、事前で、「先生に言ってだめなら、校長先生に言う」とトラブル後の展開を書いていたが、フォローアップではより具体的に「校長先生に会って…、担任の先生へ親に言ってもらう」と変化した。

#### 2) 指導での評価

対処法の理解では、当初は、報告をまとめることができずに、離席したり机の下にもぐって

しまうこともあった。指導者の手がかりで徐々に取り組む様子を示した。ひと言、立ち去りは本児なりに考えて発表する様子を見せた。

対処法のロールプレイでは、進んで演じ、自分なりの工夫を見せることもあった。その一方で、シナリオにないセリフで、相手に自分を誇示するような言葉・態度を示した。

指導全体を通じて、アクティブボードに示されたパワーポイントのアニメーションやカイケツロボに特に興味を示し、集中して学習に取り組もうとしていた。

### 3) 保護者と対象児童本人への事後アンケートによる評価

保護者、本人ともに、指導方法、学習内容、活動参加に高い評価をした。保護者からは、家庭や学校の支援に参考となったこと、担任や支援員に報告することがあったと記述された。対象児童は、カイケツロボのイラストを描いて「ロボはぼくの武器だ」と記述した。

### (2) C児の結果

#### 1) 評価尺度による評価

MESSYの結果(図8)で「友人関係促進」は事前で有意に低かったが、事後、フォローアップとも評価点平均となった。「友人関係抑制」は事後では高くなったが、フォローアップでは一転して低くなっている。「自己顕示」は事後に低くなり、フォローアップでも同様であった。「孤立逃避」は評価点平均ではあるが、やや高い傾向で推移した。当初は、クラス替えもあり、トラブルも多かったが、年度が進むにつれて、落ち着いた様子が報告された。本児の評価は、SSTの効果よりも学校での様子を反映していたといえる。

PSI-SRの結果(図9)は事前、事後はいずれも90パーセンタイル値であったが、フォローアップでは低くなった。これは、フォローアップが長期の休み中となったことと関係するかもしれない。休みとなり、マイペースで生活しているという報告であった。

ゆうたくんの友だちトラブルでは、事前、事後ともに「先生に言いつけに行く」であったが、フォローアップでは「家でお母さんに相談して、

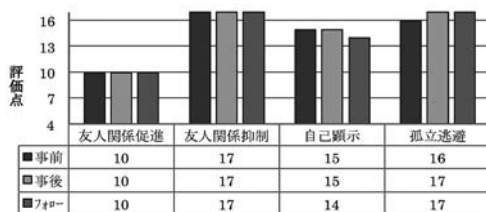


図6 B児のMESSYの評価点結果

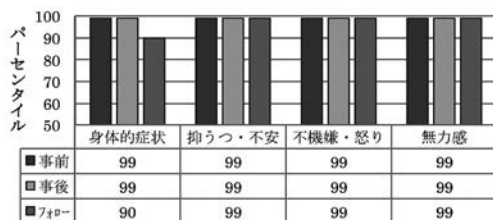


図7 B児のPSI-SRのパーセンタイル値結果

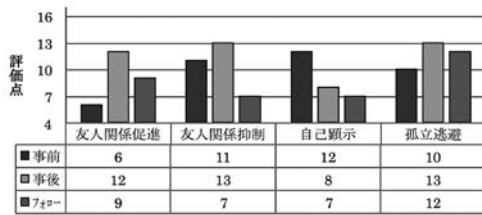


図8 C児のMESSYの評価点結果

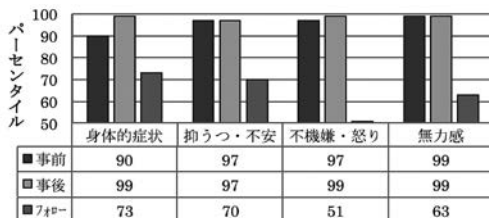


図9 C児のPSI-SRのパーセンタイル値結果

連絡帳に書いてもらい先生に相談する」と具体的な記述に変わった。同様なことが家庭であったという報告を得た。

## 2) 指導での評価

対処法の理解では、内容がすぐには理解できない様子で、机に突っ伏して固まるがあった。徐々にカイケツロボの特徴を捉えられるようになり、「これは〇〇ロボだな」と応じる様子が見られるようになった。

対処法のロールプレイでは、普段の会話よりも、セリフをハキハキとしゃべり、皆の前で演じることを楽しそうに取り組んだ。他の児童の演技にも注目して、コメントをすることもあった。

指導全体を通じて、その日の気分によって左右されることも多く、休憩時間などを一人で過ごすこともあった。「早く座った方がいいで」や「静かにしようよ」などと他児に肯定的に注意を促す様子も見られた。

## 3) 保護者と対象児童本人への事後アンケートによる評価

保護者、本人は対処法の活用を「あまり思わない」と評価したが、その他は全体に高い評価であった。保護者からは、本人が学校の様子を報告することがあり、早めに解決できたという記述があった。本人は「友だちになれた」「ゲー

ムが楽しかった」と記述した。

## (3) E児の結果

### 1) 評価尺度による評価

MESSYの結果(図10)で「友人関係促進」は、事前では評価点平均であったのが、事後、フォローアップで有意に低くなった。「自己顕示」は、事前で有意に低かったのが、事後、フォローアップで評価点平均となった。「友人関係抑制」「孤立逃避」は平均で推移した。

PSI-SRの結果(図11)は事前では「抑うつ・不安」が高かった。事後、フォローアップでは「無力感」が90パーセンタイル値を超えた。それ以外は70パーセンタイル値であり、やや高い値で一貫していた。

本児は、学級では友だちとの関わりは少なく、何かがあると、遠巻きに自分の意見や理屈を言うタイプであった。本児のMESSYの評価で「友人関係促進」「自己顕示」が低く、PSI-SRの評価で「無力感」が高いのは、それを反映していると言える。

ゆうたくんの友だちトラブルでは、事前で「なぐらなければよい」としていたが、事後、フォローアップでは、「先生に言ってしまい、しかられればなくなる」「自分の実力を見せつける」と回答した。本人としては、相手を勇気づけるつもりで、「自分の実力を見せつける」と回答したようだが、ゲームにある言い回しであり、捉え方によって、相手を威嚇するととられる可能性もある。

### 2) 指導での評価

対処法の理解では、対処法はよく理解できており、ワークシートの回答も適切であった。立ち去る際に「好きなことを考えながら」「あくびをしながら」行うという記述も見られた。

対処法のロールプレイでは、「自分はこう言うから変えてもいいですか?」と理解を得てから、シナリオのセリフを自分の言葉に直して、意欲的に取り組んでいた。

指導全体を通じて、体調により意欲の変化が多少見られたが、こちらがルールを明確に伝え、率先して良い姿勢をとったり、他児への見本となる行動を示した。

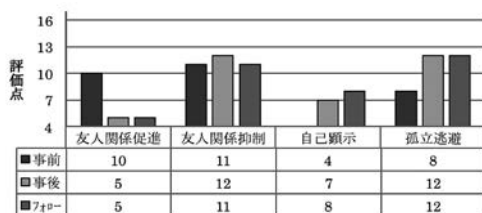


図10 E児のMESSYの評価点結果

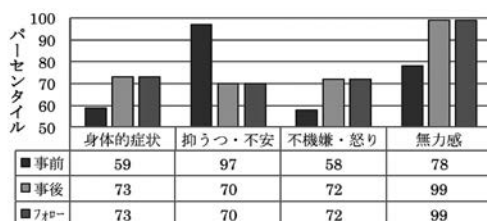


図11 E児のPSI-SRのパーセンタイル値結果

### 3) 保護者と対象児童本人への事後アンケートによる評価

保護者は対処法の使用、活用を「あまり思わない」と、本人は対処法の理解、使用を「あまり思わない」、活用を「まったく思わない」と評価した。保護者からは、学校で友だちを避けることから、その場で関わろうとする姿勢があると担任から報告を聞くようになったと記述された。本人は「なかよくなる方法が少しはわかった気がする」と記述した。

## V. 考察

本研究は、友人関係を築くことに困難さのある児童に対して、他児との対人トラブルの対処に重点をおいたSSTを実施した。対処法の理解と振る舞い方を習得し、練習を積むことができた。評価尺度の結果は日常生活での様子をかなり反映したものであった。

### 1. 小集団SSTの方法について

小集団SSTのメリットとして、対処法について多くの仕方や考え、意見に触れることができる点がある。対象児童それぞれにトラブルへの対応を考えさせることで、いくつもの対応の仕方が出てくることになる。いくつかの適切な対

応方法の中から、自分もできると感じる方法を自分で選ぶことができる。個々の児童にあった対応方法を考えていくうえでは、それぞれに適した対応方法を選択できるように工夫することが有効であると考えられる。

5人の小集団で指導を進めていく中で、プリントを配布する、元気チェックを行う、宿題発表会で質問をする、ゲームで進行や分担をするなどの児童同士でのやりとりの場面を多数設定し、適切なやりとりができていれば称賛を行った。初めのうちは、緊張もあったためか、ぎこちないやり取りを行う様子が見られたが、配布物の受け渡しで、自然と「どうぞ」や「ありがとう」といった言葉かけが児童から出るようになった。

トークンエコノミーを第4回から導入し、教室ルールが守れば、トークンが得られ、ゲームでのボーナスに使えるようにした。トークンを意識して活動する様子が見られ、ルールを守ろうと声かけをしあったり、片付けに協力して取り組む姿が見られた。

### 2. 対人トラブル対処法の学習について

適切な対処法を「カイケツロボ」というキャラクターにすることで、そのときどきの対処の仕方やトラブル解決へのステップを、発達障害のある児童にも分かりやすいものとして、学習を進めることができた。どの児童も集中してプレゼンを見入ったり、クイズにも積極的に答える様子であった。対人トラブルへの対処は分かりにくく苦手な内容とされるが、児童に身近な教材を用意して、具体的な手順を順序立てて学習していくプログラムを構成することで、学習の可能性を高めることができると考える。

本実践では、対人トラブルをたんに「友だちトラブル」場面と表現し、そのトラブル解決のためにロボの得意技を使うという流れで行った。場面の設定を理解するのに手間取ったり、その場面での対処法を用いることの理解に欠ける様子が見られた。対人トラブルには友人間だけでなく様々なものが想定される。そこで、対人トラブルの対処を学ぶことの必要性を理解



し、様々な対人トラブルに対して解決する意識をもって対処に取り組むように、カイテツロボに対抗するトラブルを表すキャラクターを登場させて、トラブル場面の学習に取り入れるなどの工夫が考えられる。

本実践では、まず最初に対人トラブルへの対処を一般的な手順として一通り学習した後に、事前アセスメントでの聞き取りから、対象児童の身の回りで起こり得るトラブル場面を設定し、それに対して、対象児童が自分なりの対処法を考えて演じるという方法をとった。始めは戸惑って書き始めることができなかった児童もいたが、それぞれの児童が多様な意見をワークシートに出すようになった。基本となる方法を学んだ後に、自分なりの対処法を考えていくことは、日常の生活での活用を考えた場合に、実行しやすい方法であると考えられる。

### 3. スキルの定着と活用について

トラブル対処の仕方を、劇の練習という形でシナリオを読みながら進めていった。対象児童の多くは意欲的に取り組み、自分なりのセリフや仕草に変えて行う様子も見られた。実際の生活場面で起こり得る場面について、ロールプレイで練習を繰り返しておくことは有効なことである。しかし、同じ形式のやり方に飽きてしまい、ただ読むだけになってしまった児童もなかには見られた。相手や場面の状況を捉えることの具体的な方法や、学習するスキルを明確にするための指導の不十分さが考えられる。

岡田・吉住・萱原(2000)は、モデリングや教示、ロールプレイなどの技法で指導した後に、ゲームで学んだスキルを練習する方法(ゲーム・リハーサル)を紹介している。ゲームには、子どもたちの動機付けを高め、自発的な仲間作りの機会を作るといった利点があり、気楽に安心して指導に参加できるといった効果が予想される。学んだスキルを定着・活用させていくためには、ゲームのようにスキルを使用する場面や機会を設定し、スキルが活用できていたことをフィードバックしていくような指導を検討していく必要がある。

### 謝辞

本研究を進めるに当たり、特別支援教室すばるほか、多くの方々の協力を得ました。また、SSTに参加した対象児童、保護者の方々にも重ねて感謝いたします。

### 付記

本論は、第2著者が卒業研究として取り組んだSSTについて、提出した卒業論文をもとにまとめ直したものである。

また、平成24年度科学研究費助成事業(基盤研究(c))「発達障害の社会参加を推進するソーシャルスキル支援ツールの実用化」(研究代表者:武蔵博文, 課題番号:24531252)の一部として行った。

### 文献

- ・相川充(1998)孤独感を低減させる社会的スキル訓練の効果に関する実験社会心理学的研究. 平成8年度~平成9年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書.
- ・藤枝静暁・相川充(2001)小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討. 教育心理学研究, 49, 3, 371-381.
- ・楠凡之(編)・大和久勝・村中哲之助・堀逸郎・猪俣修・上田華(2008)高機能広汎性発達障害とは. 「発達障害といじめ・暴力」. クリエイツかもがわ.14-39.
- ・岡田智・吉住あさか・萱原宏司(2000)社会性指導におけるエクササイズの開発. 日本LD学会第9回大会発表論文集, 144-147.
- ・岡田智・後藤大士・上野一彦(2005)ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究. 教育心理学研究, 53, 4, 565-578.
- ・宮城大地・武蔵博文(2012)マトソン年少者社会的スキル尺度の日本語版の再作成と検討. 香川大学教育学部研究報告, 第1部, 137, 23-36.
- ・丹羽洋子・山際勇一郎(1991)児童生徒における学校ストレスの査定. 筑波大学心理学研究, 13, 209-218.
- ・坂野雄二・岡安孝弘・嶋田洋徳(2006)パブリックヘルスリサーチセンター版ストレスインベント



- リー (PSI). 実務教育出版社.
- ・上野一彦・岡田智・森村美和子・中村敏秀 (2012) ソーシャルスキル指導とは. 「図解よくわかるソーシャルスキルトレーニング (SST) 実例集」. ナツメ社, 16-38.
  - ・八島禎宏・池本喜代正 (2012) ロールプレイングを活用した個別支援と集団適応支援に関する実践研究. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 第35号, 133-140.