

対人関係に困難を示す児童に対する 自らの行動への気づきを高める指導

山本 治 ・ 武藏 博文* ・ 中島 栄美子**
(香川県立香川中部養護学校) (高度教職実践専攻) (特別支援教育)

761-8057 高松市田村町784 香川県立香川中部養護学校

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

**760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Guidance for the Child Showing Difficulties in Interpersonal Relationships to increase Awareness of his Behavior

Osamu Yamamoto, Hirofumi Musashi* and Emiko Nakajima**

Kagawa Chubu Special Needs Education School, 784 Tamura-cho, Takamatsu 761-8057

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

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

要 旨 発達障害があり、対人関係に困難さのある児童に対して、個別にソーシャルスキルの指導を行い、その指導や支援の在り方について検討した。指導では、①特性に応じた支援、②自分の行動に対する気づき、③家庭との連携による行動の定着という3点を指導方針として取り組んだ。対象児自身が自らの応答や行動の仕方に気づき、SSTの必要性を感じて取り組んだことが、適切な行動の定着につながった。

キーワード 発達障害 ソーシャルスキルトレーニング 自分の行動への気づき

1. 問題と目的

平成24年に実施された文部科学省の調査では、小・中学校の通常の学級に、6.5%の割合で、学習面又は行動面において困難のある児童等が在籍し、この中には発達障害のある児童等が含まれている可能性があるという推定結果が出ている(文部科学省, 2017)。発達障害としては、高機能自閉症やアスペルガー障害等を含む自閉症スペクトラム(以下、ASDと記す)、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(以下、ADHDと記す)等が含まれる。特にASDの子ども達は、「社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続的障害」や「限定された

反復する様式の行動、興味、活動」が診断基準に挙げられているように、対人関係を築く上での困難さがあると考えられる。また、ADHDの子ども達においても、不注意や多動、衝動性等の症状によって集団行動から逸脱したり、状況に合わない行動を叱咤にとってしまったりすることが考えられ、社会的なルールに沿った行動をとることに困難さがあると思われる。

教育現場では、このような発達障害のある子ども達に社会性を育むことを目的とする指導として、ソーシャルスキルトレーニング(以下、SSTと記す)が実践されている。佐藤・相川(2005)は、ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた

具体的な技術やコツを総称したものであると述べ、ソーシャルスキルは学習性であるという考え方を示している。つまり、発達障害の特性によって社会性を自然に身に付けることが難しい子ども達にも、それぞれの特性に合った分かりやすい方法でソーシャルスキルを教えることによって、適切な社会性を育むことができるのである。

SSTで教える内容について、國分(1999)は、人間関係についての基本的な知識、他者の思考と感情の理解の仕方、自分の思考と感情の伝え方、人間関係の問題を解決する方法等を挙げている。また、佐藤・相川(2005)は、集団参加や対人関係を円滑にするためのスキルを教えるだけではなく、相手の言葉や表情から他者の気持ちを推し量る他者理解、自分の気持ちや考えを理解する自己認知、感情をコントロールし表現する力等、様々な要素を含んでいるとした。さらに、渡辺・原田(2015)は、SSTの最近の動向として、対人的なスキルだけでなく、感情のリテラシー(感情について理解したり表現する力)を学ぶことに力点が置かれ、ソーシャル・エモーショナル・ラーニングと呼ばれるようになっていくと述べている。

このように、ソーシャルスキルを単なる技術やコツとして捉えるのではなく、その技術やコツの背景にある他者理解や自己認知、感情のコントロール等に目を向けることで、子ども達のソーシャルスキルの獲得やその定着に好影響を与えることが考えられる。

高島・星山・武蔵(2017)は、ソーシャルスキルトレーニングに加えて、チャレンジ日記・発表の取り組みを実施した。家庭や学校等で頑張ったことを日記に記入し、その内容を発表する活動を継続した。友だちと適切に関わるようになり、あきらめずに最後まで取り組むようになる等の変容を報告している。

そこで、本実践では、発達障害があり、対人関係に困難さのある児童に対して、SSTを行い、その指導や支援の在り方について検討した。指導では、ソーシャルスキルの学習に必要性を感じて取り組めるように、相手の感情や気

持ちを考える他者理解、そして、自己認知としての自分の行動への気付きを大切にしたい。支援方法としては、視覚的な手掛かりとして絵や写真、文字、動画等を活用した。また、インストラクションやモデリング、ロールプレイ、フィードバック、強化等の方法を意図的に用いた。記録カードを用いて、保護者と連携して、学習した目標に自ら取り組むことを支援した。支援方法を工夫することで、相手の気持ちや自分自身の応答や行動の仕方に気付かせ、適切な対人関係スキルを獲得し定着させていくことを目指した。

2. 方法

(1) 対象児

小学校4年生の男子児童で、医療機関において、ADHDと広汎性発達障害の診断を受けていた。自分の興味のあること(乗り物や自衛隊等)について話し続けることが多く、その話し方は一方的で、相手の話を聞いて答えたり、相手の様子を見ながら話したりすることができなかった。そのため、友達との関係が上手く取れず、読書等をして一人で過ごす時間が増えている状況であった。また、友達が並んでいる列に悪気なく割り込んでしまうことがあり、その場の状況を正しく理解したり、知っているルールや知識と結び付けて行動したりすることが難しいと考えられた。

対象児の保護者には、実践研究として報告すること、個人情報の扱いについて説明し同意を得た。

(2) 指導期間及び形態

指導は、本児が小学4年生時の3か月間にわたり、週1回60分間のセッションを合計10回実施した。60分の指導の中で、対人関係スキルに関する学習に毎回30分程度取り組んだ。指導形態は、指導者との一対一の個別指導であり、すべて香川大学大学院教育学研究科特別支援教室すばる(以下、本教室と記す)の指導室で実施した。

(3) アセスメント

1) 保護者からの聴取

対人関係において状況や相手の気持ちを想像することが難しく、自分の好きなことを一方的に話してしまったり、順番を守らない等、ルールを無視した行動をとってしまったりするということであった。また、嫌な出来事があったときには、物に当たったり自己を否定するような言葉を使ったりすることもあった。

2) 学級担任からの聴取

集団活動では、ほんやりとして計画的に行動できないことが多く、周囲の友達からは自己中心的に振舞っていると思われるというところであった。対人関係では、相手の気持ちを読み取ったり、状況を理解したりすることができず、「ありがとう」や「ごめんなさい」等の言葉をすぐに言えないことが多かった。

3) 通級担当教員からの聴取

指導者とのやり取りで、興味のある話題になると一方的に話してしまうことがあった。話を聞く時には、相づちを打つこともなく無表情であり、指導者が話しづらく感じることもあるということであった。ボールを使ったゲームに取り組んだ時には、指導者がボールをキャッチした時に「おめでとうございます」と言う等、状況に合わない言葉を使うことがあった。

4) 心理検査

10歳0か月時、本教室にて、WISC-IVを実施した。全検査IQは101(90%信頼区間:96-106)で、全体的な知的水準は「平均」の範囲であった。4つの指標得点は、言語理解が131、知覚推理が93、ワーキングメモリーが94、処理速度が76であり、言語理解指標が他の3つの指標より顕著に高く、処理速度指標が他の3つの指標よりも顕著に低い結果であった。4つの指標間に大きな差が認められたため、全検査IQの値だけから全般的な知的能力の水準を判断するには注意が必要であり、領域ごとの能力水準を重視して解釈を行った。

言語理解指標の得点が高いことから言語的な知識や概念は十分に蓄積されており、言語を用

いて思考することや推論を行うことは強みであると思われた。一方で、処理速度指標の得点の低さと検査時の様子から、興味関心の対象になりにくい課題や活動に注意集中を保ちながら取り組むことが難しいことが予想された。

5) 対人関係に関する評定

武藏・齊藤・小郷・門脇(2015)より「イライラ場面ランキング」のアンケートを本児と保護者を実施した。このアンケートは、子ども自身が自分で自分の「怒り」の状態を評価するために作成された尺度であり、毎日の生活の中で、どのように「怒り」を感じているかを明らかにすることを目的とした。アンケートの実施については、15問の質問に対して、「そうでもない」0点、「まあまあイライラ」1点、「めっちゃイライラ」2点の3段階で評価を行った。結果については、全体の集計だけでなく、「学校活動トラブル」「先生トラブル」「友達トラブル」「友達不疎通」「関係過敏」という5つの領域に分けて集計した。本児と保護者のアンケート結果は表1の通りである。

本児と保護者のアンケートの結果を比べてみると、「友達トラブル」の点数がともに高いことが分かった。一方で、「学校生活トラブル」や「関係過敏」については、それぞれの点数に差が見られることから、本児自身が感じていることと保護者や周りの支援者が感じていることに認識の違いがあることが予想された。

(4) 指導方針

1) 指導目標

アセスメントの結果から、本児は、言語を用いて思考することや推論することが得意であり、一般的な社会的ルールについてもある程度理解できていることが考えられた。しかし、周囲の状況や相手の表情を読み取ったり共感的に応じたりすることに困難さがあるため、自分の興味のある内容について一方的に話してしまったり、相手や場面に応じた言葉遣いや表現ができなかったりする様子が様々な場面で見られていた。集団の場面では、本児が意図しないところでルールが守れないということや友達とのや

表1 イライラ場面アンケートの結果

領域	本児の点数	保護者の点数
【学校生活トラブル】 学校での活動（勉強，授業，テスト）で困ってイライラすることを示す。	0	3
【先生トラブル】 先生との間のこと（しかられた，聞いてもらえない，止められた）で困ってイライラすることを示す。	2	3
【友達トラブル】 友達にされたこと（悪口，からかい，無視）で困ってイライラすることを示す。	4	5
【友達不疎通】 友達との行き違い（うわさ話，約束できない，横入り）が気になってイライラすることを示す。	3	3
【関係過敏】 周囲の出来事（物がなくなる，周りがうるさい，大きな声）が気になってイライラすることを示す。	3	1
【全体イライラ】 イライラの全体的な傾向を示す	12	15

〈5領域〉

0点そうでもない 1点ちょっとイライラ 2-3点けっこうイライラ 4点以上めっちゃイライラ

〈全体イライラ〉

0-1点そうでもない 2-5点ちょっとイライラ 6-13点けっこうイライラ 14点以上めっちゃイライラ

り取りにおいて上手く対応できないということから，本児自身もイライラした気持ちを抱いていることが分かった。

そこで，本指導では，周囲の状況から相手の気持ちを考え，自分の行動を振り返ることで，状況や相手に合った適切な応答や行動ができるようになることを目標として課題に取り組んだ。

2) 指導仮説

次の3点を指導仮説とした。①特性に応じた支援：状況を正しく理解できるように絵や動画等で情報を視覚的に整理して提示することで，その時の相手の気持ちや適切な応答の仕方を考えたり言葉で表現したりできるようにした。②自分の行動に対する気付き：学習した応答や行動の仕方については，ロールプレイで練習したりその様子を動画で撮影してフィードバックしたりすることで，自分の様子を客観的に振り返り，SSTの必要性を感じながら取り組むことができるようにした。③家庭との連携による行動の定着：適切な応答や行動がとれた時には，それを称賛し，目標を書いたカードにシールを貼って記録することで，生活場面でも適切な応答や行動を意識できるようにした。

(5) 指導内容・指導方法

1) 適切な応答や行動の仕方について学習する課題

「『ありがとう』と言う時」や「『仲間に入れて』と言う時」，「相手と意見が違う時」，「『ごめんなさい』と謝る時」について，それぞれの状況や言い方等について学習を行った。絵や写真，動画等を使って客観的な視点を与えることで，状況を正しく理解したり相手の気持ちを想像したりすることができるようにした。さらに，人物の表情や身振り，言葉等について質問をすることで，状況や相手の気持ちを考える時の視点に気付けるようにした。また，質問に対して感じたことや考えたことを言葉で説明させることで，考えを整理できるようにした。

状況や相手の気持ち，適切な応答の仕方等について考えた内容は，ワークシートにまとめて記入することで，振り返って確認できるようにした。ワークシートにまとめた内容については，ロールプレイで練習を行った。ロールプレイでは，言葉を言う時の目線やタイミング，言い方等を練習し，良かった点や改善点については，具体的にフィードバックを行うことで，適

切な応答や行動の仕方を身に付けられるようにした。使用する動画やワークシートの教材は、「でーきた」(NHK for school, 2017, 2018) や岩澤 (2014) を使用したり、参考にして自作したりした。

2) 会話での適切な聞き方や話し方について学習する課題

指導者と会話をしている様子を撮影し、その映像を見ることで会話している時の自分の表情や相づちの有無、会話の量等について客観的に確認できるようにした。動画では、分かりにくい表情の変化や会話の量については、写真や文字に表すことで視覚的に分かりやすく提示するようにした。例えば、表情については、本児が話している時と聞いている時の写真を並べて提示することで、その表情の違いに気付くことができるようにした。また、会話の量や相づちの有無については、会話の内容を文章に書き起こして提示することで読んで確認できるようにした。

その後、選択したテーマについて会話をする練習を行った。練習では、「表情」「相づち」「話す量」の3点を意識できるように絵や文字で提示した。練習後には、会話の様子を撮影した動画を見て、それぞれについて「できた」「まあまあ」「次がんばろう」の3段階で自己評価を行わせた。自己評価の結果については、良かった点や改善点を具体的にフィードバックすることで、自分の様子を客観的に振り返ったり、改善点を意識したりして会話の練習に取り組めるようにした。

3) 家庭等で適切な応答や行動を実践する課題

指導場面で学習した内容から本児が選んだものを家庭で取り組む目標とした。記録するカードには、目標と気を付けることを書き、1週間で達成可能な回数を設定した。本児の好きな物のイラストを入れることで意欲をもって取り組めるようにした(図1)。

カードに書いた目標に沿って、適切な応答や行動がとれた時には、保護者がそれを称賛し、シールを貼って一緒に記録した。また、本児から聞き取った学校等での出来事についても、良

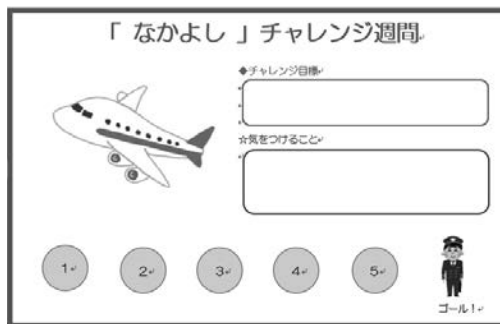


図1 目標を決めてシールを貼り記録するカード

い点を称賛し記録することで、家庭だけでなく学校等での適切な応答や行動を意識できるようにした。本教室における個別指導では、記録されている出来事について、本児からその時の様子を聞いたり、本児の良かった点を称賛したりすることで、この課題に継続して取り組むことを促した。

(6) 評価方法

毎時間の指導内容と本児の様子を記録した。さらに、家庭等での適切な応答の仕方や行動については、シールを貼って記録したカードにより評価を行うとともに、指導後に保護者や学級担任、通級担当教員から聞き取りを行った。

3. 指導経過

全10回の指導経過は、表2の通りである。指導の前半は、応答の仕方を順次取り上げ、指導の後半には会話での適切な聞き方や話し方を課題とした。また個別での指導と併行して、家庭等で取り組む課題も行った。

(1) 適切な応答や行動の仕方について

1) 応答の仕方「ありがとう」(指導2・4回目)

「ありがとう」の学習では、「でーきた」(NHK for school, 2018) の動画を見た後、ワークシートに要点をまとめる課題を通して、「『ありがとう』が言えないと相手を嫌な気持ちにさせる」という相手の気持ちや「目を見て笑顔で言う」と等の言い方について理解することができた。し

表2 指導経過

指導内容と経過	
指導1回目	アセスメント「イライラ場面アンケート」
2回目	応答の仕方「ありがとう」
3回目	「仲間に入れて」
4回目	「ありがとう」
5回目	「相手と意見が違う時」
6回目	「謝り方」
7回目	↓
8回目	会話での適切な聞き方や話し方について
9回目	↓
10回目	↓

家庭等で適切な応答や行動を実践する課題

かし、実際の指導者とのやり取りでは、スリッパを出してあげた時やドアを開けて先に通してあげた時等、「ありがとう」と言うべき場面で言えていない様子が見られた。

指導4回目には、生活の中で「ありがとう」と言うべき場面に気付けるように、「見つけよう『ありがとうチャンス』」と題して、ドアを開けて通してくれた時や風邪の具合を心配して声を掛けてくれた時等の場面を自作の動画で提示した。その際、それぞれの場面ごとに「ありがとう」を言う理由について考え、ワークシートにまとめる活動も行った(図2)。すると、本児から「『ありがとう』と言えてない時があるかもしれない。」という発言があり、自分の行動を振り返って考える様子が見られた。

この学習後、指導7回目の指導者とのやり取りでは、消しゴムを貸してあげた時や通路の電灯を点けてあげた時等に、タイミングよく自然な言い方で「ありがとうございます。」と言うことができた。学習した内容を意識できており、指導者の顔や目を見て言うことができた。

2) 応答の仕方「仲間に入れて」〈指導3回目〉
「仲間に入れて」という言葉を取り上げた学習では、「でーきた」(NHK for school, 2017)の動画を見た後、友達への声の掛け方を絵で例示し、相手の気持ちを考える課題から取り組んだ。声を掛けずに待っている様子を表した絵を見た時には、「なんかさっきからじろじろ見るな。変なの。」、いきなり話に加わったりする



図2 見つけよう「ありがとうチャンス」ワークシート
(写真は動画で提示した場面の様子)

様子の絵を見た時には、「何なの3人で話していたのに。」というように、相手の気持ちを適切に想像して答えることができた。

その上で、友達への声の掛け方や言い方、友達と遊ぶ時に気を付けること等について、ワークシートにまとめた。ワークシートには、声の掛け方として「何してるの? 僕も仲間に入れて。」という言葉を考えて書いた。また、表情

は「にこにこ」、言い方は「明るい感じ」と書いて、ロールプレイで練習することができた。ロールプレイでは、指導者のモデルを見て、「にこにこ」とした表情を意識して練習することができた。さらに、友達と遊ぶ時には「ルールを守って遊ぶ」や「話をよく聞く」ということもワークシートにまとめて書くことができた。

この指導を行った後、学校で友達に声を掛けてゲームの話をしたことや友達と約束をして初めて一緒に遊びに出掛けられたという話を聞くことができた。しかし、そこでのやり取りや対応が上手くできなかったことから、友達と話す回数や遊ぶ機会が増えるということまでには至らなかった。

3) 応答の仕方「相手と意見が違う時」〈指導5回目〉

友達とのやり取りや対応の仕方について具体的に考えるために、「友達と意見が違う時」という課題を設定した。「遊び（プール）を提案するAさんに対して3人の友達がそれぞれの意見を伝える」という状況の絵（岩澤，2014）を提示して、最初に、描かれている友達の表情や言葉、言い方の確認を行った。

その後、「Aさんが傷付く言い方をしている友達」や「Aさんが受け入れやすい反対意見を言っている友達」を選ぶように促した。すると、傷付く言い方をしている友達を選んだ理由として、「面倒くさそうな表情。」や「いやらしい言い方だから。」とその表情や言い方に注目して答えることができた。Aさんの立場になって、感情を言葉で表現したり、その程度を5段階に分けて段階づけて答えたりすることもできた（図3）。

次に、友達と意見が違う時の話し方として「①相手の意見を受け止める」「②理由を伝える」「③自分の気持ち（替わりの案）を伝える」という3点を確認して、本児が友達と遊びに出掛けた時のことに近い状況を提示した。すると「ゲームセンターへ自転車で行こう。」と誘う友達に対して「ゲーセン（ゲームセンター）もいいけど、新しく2人（用）のマルチプレイソフ



図3 「友達と意見が違う時」ワークシート

ト買ったから一緒に遊ぼ。」という替わりの案とそれを伝えるための適切な言葉を考えて答えることができた。

さらに、「謝る感じで（言う。）」ということも付け加えることができた。その内容についてロールプレイを行った時には、本児の普段の口調に比べるとゆっくりとした丁寧な口調で考えた言葉を使うことができている様子が見られた。

4) 応答の仕方「謝り方」〈指導6・7回目〉

謝り方では、はじめに、お土産をもらって笑顔でお礼を言っている場面や友達に本を返す時に感じ悪く返している場面等の絵を提示し、相手の気持ちを考える課題に取り組んだ。その際、やり取りを表す言葉や人物の表情から相手が怒ったり傷付いたりしている状況を表す絵を正しく選ぶことができた。さらに、本を返す時に「借りた本返すね。あんまり面白くなかったけれど」と言っている絵を見た時には、「面白くなかったとしても、『面白かったよ、ありがとう』と言った方がよいこともある。」のよう

に自分の考えを言うこともあった。

次に、謝り方として「①まず、謝る」「②理由や状況を伝える」「③直すところを伝える」という3点を確認し、謝るべき状況（岩澤，2014）を例示して謝り方を考えた。例示された状況を見て、3つの点を意識することはできていたが、友達に対しては丁寧すぎると思われる「申しわけない。」という言葉を使ったり、謝った後で「気にせんでええから。あのことは忘れて。」というような相手への配慮に欠ける一言を加えてしまったりすることがあった（図4）。

これらについては、指導者が実際に言って見せることで「丁寧すぎる。」や「自分が悪くないみたいに聞こえる。」というように、言葉や言い方が相手に与える印象や考えた言葉が状況に対して適切でなかったことに気付くことができた。さらに、「本当にごめんなさい。」という言葉に言い換えることもできた。

学級担任からは、指導7回目ごろの1つの出来事を聞くことができた。学校の教室で友達が並んでいる列に本児が割り込んで、友達から注意されるという出来事があった。本児は、自分が列に割り込んでしまったという状況に気付いていなかったのだが、仲の良い友達の促しに応じてその場で謝ることができたということであった。以前であれば、同じように仲の良い友達に促されてもすぐには謝れず、そのままその場から離れてしまっていたということであり、本児の行動の変化が感じられる出来事であった。

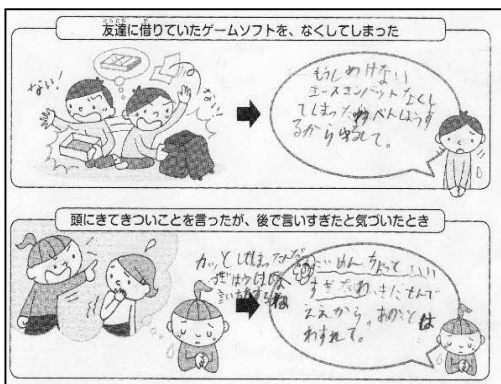


図4 「謝り方」ワークシート

(2) 会話での適切な聞き方や話し方について
〈指導8～10回目〉

友達との会話について、「①笑顔でニコニコ話を聞く」「②相づちを打って話を聞く」「③言い方と話す量に気を付ける」という3点を絵と文字で示して確認できるようにした。また、会話している様子を動画で撮影することで、その様子を客観的に見て自己評価できるようにし、良かった点や改善点について指導者からフィードバックするようにした（図5）。

指導8回目には、指導者と会話をしている動画を見て、「よく分からないけど微妙。」や「どんよりしている。」という発言があり、自分の様子を客観的に振り返ることができた。

さらに、指導9回目には、話す時と聞く時の表情の違いに気付けるように写真を並べて提示したり、相づちや話す量を意識できるように会話の内容を文章に書き起こして提示したりした（図6）。その結果、表情の違いや発言の多さ、相づちや返事をせずに話し始めている自分の様子に気付くことができた。

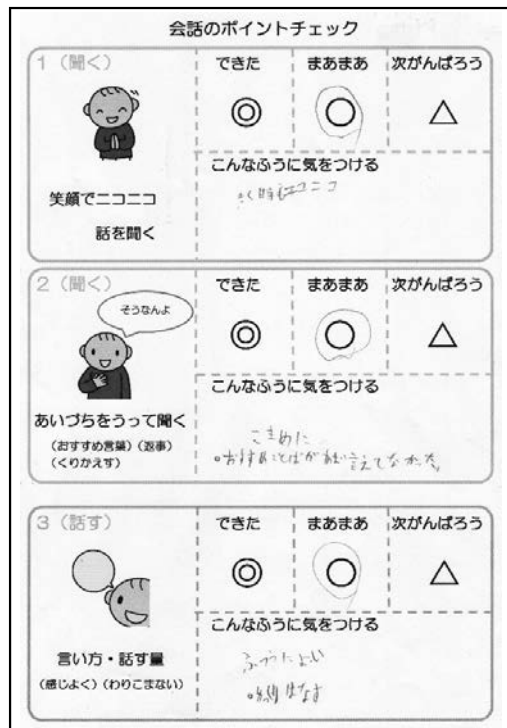


図5 「会話」の練習 ワークシート

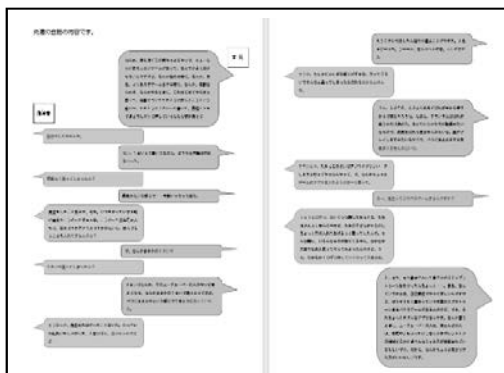


図6 「会話の内容と話す量」

また、相づちについては、「そなんや」「それから？」等の言葉を「おすすめの言葉」として例示することで、それらの言葉を会話の文中に書き込んでロールプレイをすることもできた。ロールプレイを行う時には、学習した3点を意識して笑顔で話を聞いたり、タイミングよく返事や相づちをしたりすることができた。

指導9回目ごろに、通級担当教員より母親へ「相づちを打ちながら話を聞いてくれるようになった。」という話があった。通級担当教員には本教室での取り組みを伝えていない段階での話であり、本児が生活場面において学習したことを意識的に使おうとしていたことが分かった。

後日、通級担当教員に確認したところ、話を聞く時、以前は無表情であったが、その表情が柔らかくなり、「そうですね。」や「僕も行ったことがあります。」のような相づちを打ちながら話を聞くこともできたということであった。また、話をする時には、「これについてはどう思いますか？」というように、話し手である指導者に対して質問したり話題を振ったりする様子が見られるようになり、通級担当教員からは、「楽しく会話ができるようになった。」という感想を聞くこともできた。

(3) 家庭等で適切な応答や行動を実践する課題〈指導2～10回目〉

指導2回目からは、家庭や学校でも適切な応答や行動ができるように、取り組む目標を決

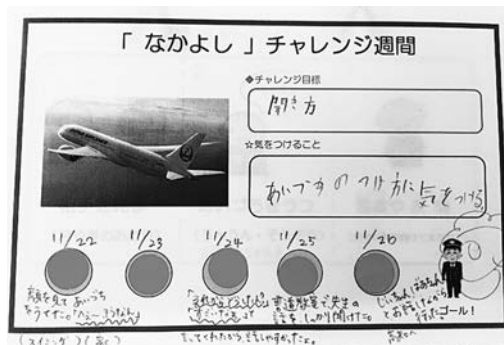


図7 目標とできた内容を記録するカード

め、カードにできた内容を記録する課題に取り組んだ(図7)。

目標は、「ありがとうと言う」や「何しているの?と(友達に)声を掛ける」、「話の聞き方に気を付ける」等、学習内容の中から本児が選択して決めた。取り組んだ目標とその記録の一部は表3の通りである。

「ありがとうと言う」を目標にした取り組みでは、学校での「友達に勉強を教えてもらった時」や「友達に水筒や歯ブラシを持って来てもらった時」という友達とのやり取りだけでなく、家庭で「食事の用意をしてもらった時」や「本を取ってもらった時」等、母親にしている日常的な出来事に対しても言えるようになった。さらに、外出先の店やイベント会場等、学校や家庭以外の場面でも、店員や係員の方に対してお礼を言うことができたと言われた。

「話の聞き方に気を付ける」という目標に取り組んだ時には、家族での食事中に「顔を見て話を聞くことができた」ことや水泳教室で友達と話をする時に「『へえー、そなん。』と相手の顔を見て相づちを打つことができた」ということが記録されていた。

指導時には、記録された出来事について話を聞き、応答の仕方の良いところを具体的に伝え、花丸を書いて称賛した。家庭からは、目標を書いたカードがあることで、本児だけでなく保護者も意識して行動したり本児に関わったりすることができたという話を聞くことができた。

表3 家庭等での取り組みの目標と記録

目標	指導回	記録
「ありがとう」と言う	指導2回目～ (1週間)	・友達に勉強を教えてもらった時 ・友達に水筒を持ってきてもらった時
「何しているの?」と友達に声を掛ける (にこにこして言う)	指導3回目～ (3週間)	・遠足のバスで友達と話ができた
ルールを守って遊ぶ 「ありがとう」と言う	指導5回目～ (1週間)	・(遊ぶ場面ではないが)給食の時に順番を守って並べた ・家庭で食事の用意をしてもらった時 ・家庭で本を取ってもらった時
「ありがとう」と言う	指導6回目～ (1週間)	・お店でおかわりのご飯をもらった時 ・イベントで景品をもらった時
言い方に気を付ける (相手の目を見る) (上から目線にならないようにする)	指導7回目～ (1週間)	・「～してやるわ」から「～します」に言い直せた ・友達に「この動画見る?」と言えた ・友達に「お菓子ありがとう」と目を見て言えた
話の聞き方に気を付ける (相づちを打つ)	指導8回目～ (2週間)	・スイミングで友達の話相づちを打ちながら聞いた ・家庭で食事中に顔を見て話が聞いた ・スイミングや家庭で「へえー、そうなん」と顔を見て相づちを打てた ・「それからどしたん?」「すごいなあ」と相づちを打てた

4. 考察と今後の課題

(1) 対象児の特性に応じた支援の工夫

本児の特性に応じた支援において効果的であったのが、文字や絵、写真、動画等を使い、情報を整理して視覚的に分かりやすく提示したことであった。客観的に状況の全体像を捉えられるだけでなく、表情や身振り、言葉等に注目しやすくなることで、相手の気持ちを考えたり状況に合った適切な応答や行動の仕方を考えたりすることができるようになった。

その上で、自分自身の姿を振り返り、実際に応答や行動の仕方を修正するためには、視覚的な支援の方法にも配慮が必要であった。例えば、自分の細かな表情の違いや会話の量については、動画を見るよりも、話している時と聞いている時の写真を見比べたり、会話の内容を書き起こした文章を見たりする方が、表情の違いや会話の量の多さを納得し受け入れやすかった。逆に、本児の口調等については、動画で確認したり指導者がモデルを示したりすることで、自分の口調が相手に与える印象に気付くことができ、その気付きが応答や行動の仕方の修正につながった。

今後、本児が適切に応答できる場面をさらに

増やしていくためには、その時々において状況やその因果関係を言葉で具体的に説明して伝えたり、線画や吹き出し等で視覚的に提示したりすることが有効であると考えられる。言葉や絵による説明を支援者から受け、自分自身の姿を振り返る機会を設けることで、対人関係スキルを積極的に獲得していけるようになると思われる。

(2) 対象児自身がSSTの必要性を感じて取り組める指導の在り方

指導開始当初、SSTを始めるに当たって、学校での挨拶について本児に質問をすると「できている。」と即答し、保護者や担任から聞き取った様子とは本児の認識に違いがあることが感じられた。同時に、SSTをすることの意味や必要性を感じていない様子も見られた。

そこで、本児の身の回りで起こり得る具体的な状況を課題に設定したり、前述したように動画等で自分自身の応答や行動の仕方を振り返る機会を設けたりした。そうすることで、本児の考えや視点に広がりが見られ、SSTの課題に意欲をもって取り組めるようになった。特に、「見つけよう『ありがとうチャンス』」の学習では、「『ありがとう』と言っていない時があるかもしれない。」という自分自身の姿への気付き

が生まれ、その気付きが学習への取り組み方を変える契機となった。

その後は、ロールプレイで応答の仕方をリハーサルしたり、それらの様子を動画で振り返ったりすることへの抵抗感が軽減し、「(動画)を見ると分かりやすい。」というような前向きな発言をすることもあった。また、本児自身の自己評価だけでは不十分であり、指導者からの助言や修正が必要な場面もあった。しかし、そのような場面においても事前に自分自身の姿への気付きがあったことで、指導者からの助言を受け入れることができ、その結果として、生活場面での行動の変化につながったことが考えられる。

このように子ども自身がSSTの必要性を感じ、意欲をもって取り組めるようになるためには、一般的なソーシャルスキルを順番に教え、練習するだけでは不十分であると考え。子どもの生活に即した具体的な状況を取り上げ、特性に応じた支援を行うことが必要であり、その過程で自分自身の姿に気付くこと、行動を変える必要性を理解することが重要であると思われる。

(3) 家庭との連携による日常生活への行動の定着

目標を決め、シールを貼って取り組んだ課題の記録、保護者や学級担任、通級担当教員からの聞き取りでは、本教室の個別指導で学習したことを本児が家庭や学校等で実践している様子が見られ、少しずつ適切な行動が定着していることが分かった。このことは、個別指導の過程において自分自身の行動に気付いた上で、行動を変える必要性を理解して学習に取り組んだことが影響していると考えられる。

また、目標を書いたカードを綴じた1冊のファイルは、本児だけでなく保護者が本児への関わり方を意識する手掛かりにもなっていた。保護者も一緒に本児の目標を意識して関わることで、適切に本児を称賛する機会をもつことができ、そのことによって本児も継続的に目標を意識して行動することができたと思われる。

しかし、本実践での取り組みは、保護者とのやり取りに留まり、学級担任や通級担当教員との連携にまでは至らなかった。今後、本児の適切な行動を日常生活全体に拡げ、さらに定着させていくためには、日常的に関わる機会のある関係者には、事前に指導の内容や経過、取り組みの趣旨を説明して協力を依頼する等、積極的に働きかけることで子どもを中心にした支援体制を整えていくことが望ましいと考える。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、ご協力いただいた、対象児とその保護者の方に感謝いたします。

付記

本研究は、平成29年度香川県教育委員会派遣留学生として、香川大学教育学研究科特別支援教室すばるでの長期研修で取り込んだ成果の一部をまとめ直したものである。

引用文献

- 岩澤一美 (2014) クラスが変わる！子どものソーシャルスキル指導法. ナツメ社.
- 國分康孝 (1999) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身に付く学究生活の基礎・基本
- 武蔵博文・齊藤佐和・小郷将太・門脇絵美 (2015) 楽しく学べる怒りと不安のマネジメント カンジョウレンジャー&カイケツロボ. エンパワメント研究所.
- 文部科学省 (2017) 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～.
- NHK for school で～きた (幼保・小1 特活・生活) 第12回「なかまにいらて」(2017年10月24日, 31日)
http://www.nhk.or.jp/tokkatsu/dekita/?das_id=D0005170182_00000 (2019年10月2日)
- NHK for school で～きた (幼保・小1 特活・生活) 第19回「ありがとう」(2018年2月20日, 27日)

http://www.nhk.or.jp/tokkatsu/dekita/?das_id=D0005170189_00000 (2019年9月25日)

佐藤正二・相川充 (2005) 実践! ソーシャルスキル教育小学校偏一人関係能力を育てる授業の最前線一. 図書文化, 6 - 11.

高嶋佳江・星山麻木・武藏博文 (2017) 発達障害児の自己肯定感を高めることを目指す支援一通級指導教室でのグループ活動とチャレンジ日記・発表を通して一. 発達障害研究, 39, 4, 357 - 367.

渡辺弥生・原田恵理子 (2015) 中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング スマホ時代に必要な人間関係の技術