

原著〔実践研究〕

## 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

— LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して —

岡田 智\* 後藤大士\* 上野一彦\*\*

本研究の目的は、ゲーム・リハーサルを含むソーシャル・スキル・プログラム (SS-pro) を LD, ADHD, アスペルガー症候群のある児童らに実施し、各障害に対して効果に違いがあるか、また、各障害別で指導の配慮点は何かを検討することであった。対象となるグループは、小学校高学年の男児6名で構成され、今回の研究の対象は、LDのあるA(小4)、ADHDのあるB(小5)、アスペルガー症候群のあるC(小5)の3名である。SS-proは、「協調的に仲間に関わることを目的に、月3回、1回30~40分、3ヵ月にわたり計8回実施された。SS-proの効果を検討するために、自由遊び場面での行動観察、話し合い場面での行動観察、尺度による指導者評定などを行った。結果、AとBは、協調的行動を増加させ、消極的行動や攻撃的行動を減少させることができた。しかし、Cに対しては明確な効果を得ることができなかった。考察として、障害によりソーシャル・スキルの指導方法が異なることが示唆された。そして、般化プログラムやアセスメントを検討していくことなどが課題として残された。

キーワード：ソーシャルスキルトレーニング、ゲームリハーサル、LD、ADHD、アスペルガー症候群

## 問 題

学習障害 (Learning Disabilities ; 以下 LD) や注意欠陥/多動性障害 (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder ; 以下 ADHD), アスペルガー症候群 (Asperger Syndrome ; 以下 AS) のある子どもへの教育において急務な課題とされているのは、どのように社会的適応や社会的機能を高めるかということである。これらの子どもたちは、機能障害の程度が軽微ゆえに、よく軽度発達障害(以下軽度障害)と呼ばれる。しかし、社会的な不適応は必ずしも軽度とは言えず、様々な社会的な問題をみせる。例えば、仲間からの受け入れが悪く拒否されていたり (Thompson, Whitney, & Smith, 1994), 社会的スキルが不足していたり (Kavale & Forness, 1996), 自己概念に問題を持っていたりする (Gans, Kenny, & Ghany, 2003)。一樣に、社会的リスクを抱えやすく、後々の適応状況にも大きな影響を及ぼすことが分かっている (Kavale & Forness, 1996)。

社会的なリスクを抱える子どもの適応状況を高めるために、ソーシャル・スキル・トレーニング (social skills

training ; 以下 SST) はよく用いられる支援方法である。引込み思案や攻撃的な子どもだけでなく、LD や自閉症スペクトラムなどの発達障害の子どもにも多用され、社会的機能を高めるために有効な手段であることが示されている (Kavale & Forness, 1996 ; Krasny, Williams, Provencal, & Ozonoff, 2003)。

しかし、これらの障害は、軽度障害としてひとくくりにされることが多いが、それぞれで社会的機能の問題は異なる。例えば、LD の子どもは、知的能力に偏りを持ち、社会的キューやタイミングが読み取れないために、対人関係がうまくいかななくなるということが指摘されている (上野・名越, 1994)。また、LD には、情報処理過程における機能障害がその背景にあるが、社会的な事象に対しても同様に、情報処理過程の問題が見出されている (Kavale & Forness, 1996)。例えば、Shondrick, Serafica, Clark, & Miller (1992) は、LD のある子どもと LD のない子どもの社会的問題解決能力を比較し、LD のある子どもは、問題を捉え理解することと適切な結果を考えることに弱さがあることを示している。このことから、LD に対しては、「問題場面をどう理解するか」「どのような解決法があるか」「一番よい解決法は何か」など、スキルを細分化して教えていく社会的問題解決のアプローチ (Pope, MacHale, & Craighead, 1988) が必要であると考えられる。

\* 東京 YMCA 東陽町センター  
〒135-0016 東京都江東区東陽2-2-20

\*\* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所  
〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1

ASなどの自閉症スペクトラムの子どもには、心の理論などの社会的認知障害がみられる(Happe, 1994)。また、他者の気持ちや意図の読み取りだけでなく、複数の社会的キューを正しく理解できなかつたり、身振りや表情などの非言語的な情報を不適切に解釈してしまつたりする(Myles & Simpson, 2001)。このような困難さは、LDと同様に社会的情報処理過程のまずさである。しかし、LDと異なるところは、対人的相互交渉やコミュニケーションの困難、こだわりや切り替えの悪さなどが中心障害であり、社会性の問題がより重篤であるところだろう(Lerner, 2002)。そのために、自閉症スペクトラムがある子どもには、継続的で構造的な支援方法が必要になってくる(Krasny et al., 2003; Ozonoff & Miller, 1995)。

ADHDは、多動や衝動性、注意集中困難などの行動や情動の自己コントロールが問題となる。そのために、社会的知識があつても、スキルを遂行することに困難をもちやすい(Wheeler & Carlson, 1994)。このような子どもには、スキルの知識的側面を教えるだけでは不十分である。また、仲間から無視されたり、友達関係で孤立したりすることが多く(Antshel & Remer, 2003)、自尊心や行動の問題を持つリスクが高い(WHO, 1993)。ADHDがある子どもへの対応には、スキルの獲得だけでなく、セルフコントロールの改善や自尊心の育成も大切になってくる(上林, 2001)。

以上のように、軽度障害をもつ子どもは、特有の社会的機能の難しさをもちやすいといえるが、それらの障害により、症状やスキルの学び方は違ふと考えられる。しかし、実情では、社会的機能を高めるためにグループアプローチがとられ、様々な障害が入り交じった集団で支援が行われる。そのために、同一のSSTをしたとしても、構成メンバーにより効果は異なることが予想される。こうしたことから、SSTの効果に差異があるとするれば、各障害によってどのような配慮や指導方法が必要か、検討していくことが必要であろう。

従来から、軽度障害がある子どもの社会性のトレーニングには、ゲームが多く用いられてきた(例えば、Howlin & Yates, 1999; 岡田・吉住・茅原, 2000; Williams, 1989)。Williams (1989) や Howlin & Yates (1999) は、SSTの中で、ロールプレイやモデリングなどのSSTの基本的技法に加えて、仲間関係作りやスキルの実践のためにレクリエーションゲームや構造化されたゲームを取り入れている。岡田ら(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、スキルの定着と般化のために、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。

ゲームをSSTに取り入れる利点については、情動面の配慮とスキルの定着化・般化への工夫といった2点があると考えられる。軽度障害のある子どもは対人関係で傷つきやすく情緒的な問題をもちやすいが、これらの子どもたちには、ゲームを導入することで、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。さらに、ゲームには、子どもたちの動機づけを高める、自発的な仲間作りの機会を作るといった利点がある(岡田ら, 2000)。また従来から、SSTでは指導効果の般化が課題とされている(佐藤・佐藤・高山, 1986)。ゲームはロールプレイや言葉での教示などよりも、子ども同士のリアルな関わりがあるので、より日常場面に近い状況が設定できると考えられる。また、リハーサルをロールプレイやワークシートだけでなく、ゲームの中で行うことで、多層的な学習ができ、日常の友達関係の中で般化しやすくなることが期待できる。

以上のことを踏まえて、本研究では、LD, ADHD, ASの3事例に対して、ゲームを取り入れたSSTの効果を検討していく。そして、それぞれの障害に特化した指導方法や、これらの障害が入り交じったグループでのSSTの留意点について考察したい。

## 方 法

### 1 対象児

ソーシャル・スキル・プログラム(以下SS-pro)に参加する児童は、Y療育機関の小集団指導を受けている小学校高学年グループである。このグループは、軽度障害をもつ6名で構成されている。対象児の選定は、今回初めてトレーニングを受ける児童であること、LDまたはADHD, ASをもち、他の発達障害を重複していないことの2つを満たす児童を対象とした。研究の対象となる児童は、A(LD, 小4)とB(ADHD, 小5), C(AS, 小5)の3名である(TABLE 1)。これらの児童は、専門機関で医学診断を受けている。他にプログラムに参加する児童は、D(LD, 小6), E(ADHD, 小5), F(LD+AS, 小4)の3名である。

Aは、社会的状況を読み取つたり、友達に関わるタイミングをはかつたりすることがうまくできず、引込んでしまうということが多い。また、道に迷うことが多く、学校でも音楽室の場所など覚えられず、迷ってしまうということも保護者から報告を受けている。認知能力を見てみると、WISC-IIIでは、言語性IQよりも動作性IQが低く、群指数では知覚統合が落ち込んでおり、空間的能力が弱いことが分かる。学習面でも

TABLE 1 対象児の特徴

A	主訴・個別目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>主訴；忘れものが多い。相手や状況に合わせられない。そのことから、友達に馬鹿にされたりいじめられたりする。瞬きチックがある。</li> <li>個別目標；嫌な気持ちなどネガティブな感情を相手に伝えられるようになる。</li> </ul>
男児 小4	生物学的背景	<ul style="list-style-type: none"> <li>診断名；言語性優位のLD</li> <li>WISC-III結果；FIQ110, VIQ125, PIQ94, VC126, PO97, FD121, PS100</li> <li>視空間認知能力が弱い、やや不注意の問題がある。</li> </ul>
	ソーシャル ・ スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>SS尺度結果；集団行動12, 仲間関与9, 言語的コミュニケーション12</li> <li>勢いの強い相手だと自分の意見がいえぬ。ネガティブな感情表現ができない。対人面で引っ込み思案傾向、消極的である。</li> </ul>
	心理的問題 社会的環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>タイミングや状況理解の悪さや不注意によるトラブルで、友達に嫌がらせを受けたりよく馬鹿にされたりする。仲間に関わりかけることに関して自己効力感が低い様子がみられる。Y療育機関の活動に対して意欲的である。</li> </ul>
B	主訴・個別目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>主訴；学校で友人とのトラブルが多い。乱暴・暴言が多い。衝動性が高い。友人と遊ぶときに自分のやりたいことを優先する。</li> <li>個別目標；攻撃的な言動をモニターし、自分でコントロールする。協調的な仲間関与とスキルを習得する。</li> </ul>
男児 小5	生物学的背景	<ul style="list-style-type: none"> <li>診断名；ADHD, リタリン服用。</li> <li>WISC-III結果；FIQ124, VIQ115, PIQ129, VC118, PO136, FD91, PS100</li> <li>衝動性優勢</li> </ul>
	ソーシャル ・ スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>SS尺度結果；集団行動4, 仲間関与7, 言語的コミュニケーション13</li> <li>社会的行動の知識はあるが、興奮時は衝動的で自己モニターが効かないので遂行できない。仲間との遊びや集団活動において協調性が見られない。強引で攻撃的な態度をとる。</li> </ul>
	心理的問題 社会的環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校でけんかや弱い子をいじめなどのトラブルを起こし、友達がいない。先生や保護者からはいつも怒られている状況にある。上手く友達とやれないこと、友達がいないことに本人も悩んでいる。</li> </ul>
C	主訴・個別目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>主訴；対人関係がうまく築けず、友達がいない、学校でいじめにあう、友達に馬鹿にされる。友達と遊ぶことに興味を持たない。</li> <li>個別目標；仲間への親和性を高め、良好な関係をつくる。基本的対人マナーを学ぶ。</li> </ul>
男児 小5	生物学的背景	<ul style="list-style-type: none"> <li>診断名；アスペルガー症候群</li> <li>WISC-III結果；FIQ104, VIQ104, PIQ103, VC100, PO107, FD118, PS86</li> <li>対人意識や恥じらいの意識が低い。鼻ほじり、汚言がこだわりになっている。</li> </ul>
	ソーシャル ・ スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>尺度結果；集団行動2, 仲間関与1, 言語的コミュニケーション3</li> <li>同年齢の仲間に対する親和動機が低いため、1人で遊ぶことが多い、弟と仲が良いが、それ以外は友達はいない。対人的なスキルが全般的に積みあがっていない。</li> <li>奇異な言動で注目を引くことで、仲間との関わりを維持している。</li> </ul>
	心理的問題 社会的環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>小4の時に学校で、Nゲージ（電車の模型）を壊された。「うんこ男」と言われたことをいつまでも覚えており、それらの経験に類似する刺激を受けると、タイムスリップ（杉山, 2000）を起こし、パニックになる。</li> <li>クラスメートからは常に、馬鹿にされたり、からかわれたりしている。本人は余計にふざけて応答したり、怒って騒ぎ出したりするので、いじめが続いている。</li> </ul>

漢字や図形領域に困難がみられる。本児の社会的キューの読み取りの難しさは、本人の認知能力のアンバランスが関係していることが示唆される。

Bは、乱暴や暴言などの問題行動がみられ、友達との喧嘩が絶えず拒否されたり無視されたりしていた。また、学校の先生や保護者から怒られたり、注意されたりすることが多い。薬物療法を小4から開始しており、離席などの多動はみられなくなっているが、現在では衝動性のコントロールの問題が目立つ。

Cは、言語能力は年齢相応にあり、会話などには困難が少ない。しかし、学校では一人であることが多く、

それを本人も苦しめていない様子がみられる。鼻ほじりや奇異な言動で周りの注意を引くことがあり、クラスメートからは馬鹿にされたりいじめられたりしている。嫌なことを言われると、突然キレて、机を倒したり、泣きわめいたり、乱暴をしたりする。友達と遊ぶこと、友達を作ることなどへの動機が低く、また、他者の反応や気持ちなどを察することも難しい。

## 2 指導方法

### (1) 指導形態

指導の場所は、Y療育機関の教室と体育館である。通常の指導は、1セッション1時間、月3回を1年間

(合計33回)行われる。指導者は、筆者やY療育機関講師、ボランティアなどの合計6名である。SS-proは、通常のプログラムの枠に30分~40分、8回にわたり設けた(介入期を#4~#11とする)。SS-proの事前と事後に子どもの行動観察のためのアセスメント・セッションを3回ずつ行った(事前は#1~#3,事後は#12~#14)。また、SS-pro終了の4ヵ月後にスキルの維持状態をみるフォローアップ・セッションを2回設けた(#f1, #f2)。

## (2) 指導内容

指導内容を決定するために、各児童を「生物学的背

景」「ソーシャル・スキル」「心理的問題/社会的環境」の視点でアセスメントした(TABLE 1)。参加児は、消極的で仲間関係が広がらない、仲間に対して攻撃的に関わってしまう、仲間への関与意識が低く協調的に遊べないなどの課題を抱えていた。このことから、「協調的に仲間と関わる」ことを集団目標とし、TABLE 2のプログラムを作成した。これらのプログラムは、小林・相川(1999)等を参考にしたものである。

## (3) 指導方法

SS-proを実施する前に、動機づけや情緒の問題に対応していくために、事前に、ゲーム中心に活動し集

TABLE 2 全8回のSSTプログラムの内容

プログラム	内容①はゲーム・リハーサルのルール	◎スキル・評価の視点
#4 ソーシャル・スキルとは？ わたしはどんな人？	問題場面を通して、ソーシャルスキルの概念、ソーシャルスキルを学ぶことでの利益、不利益を知る。今後のSS-proへの意識づけを行う。「共通点がし」のゲームを通して仲間との共通点や相違点を探す。仲間との違いに気づかせ、自分や他者を尊重することの大切さを教示する。④ペアになり、2人の共通点と相違点をたくさん探す。多くあげたペアの勝ち。	◎SS-proへの動機づけ ・SSの意義(利益, 不利益)について述べる ◎自己と他者の受容 ・仲間との共通点・相違点をみつける
#5 チクチク言葉 あったか言葉	いくつかのモデリング場面を見て、それぞれの言葉が相手をどのような気持ちにさせるか考えさせる。そして、あたたかい言葉とチクチク言葉を教示し、いくつかの言葉を弁別させる。ロールプレイでの練習後、「ミニ野球」で応援、慰める等のあったか言葉を促す。④バットをいろいろ選べる。チクチク言葉を使用すると、ペナルティで相手に点が入る。	◎あたたかな言葉かけ ◎チクチク言葉の制御 ・メッセージを弁別する ・あったか言葉を使用する ・チクチク言葉を抑える
#6 上手な話し合い 「意見の出し方」	モデリング場面やその後の話し合いを通して、上手に話し合いを行うことの意義を伝える。「提案する」スキルについて学ぶ。ワークシート、ロールプレイで練習後、実際に「ブレンストーミング」のゲームを通して練習する。④テーマの物(例えば、ザルなど)の利用法をたくさん考える。提案する時は「~どう?」といい「いいよ」と周りのものが同意し、1ポイントとなる。多くあげたチームの勝ち。	◎提案する。 ・提案する言い方について、意見を述べる。 ・「~はどう?」等と表現する
#7 上手な話し合い 「話の聴き方」	モデリング、ロールプレイで不適切な例を弁別し、「見る」「待つ」「頷く・相槌」の聴くスキルについて学ぶ。「仲間インタビュー」のゲームで実践する。④記者になり、ペアの相手の夏休みの思い出について、インタビューし、みんなに紹介する。記者の聴き方は相手から評価される。	◎上手な聴き方 ・聴き方についての意見を述べる ・聴くスキルを行う
#8 仲間への入り方	モデリングにて不適切な仲間への入り方を弁別し、「近づく」「適切な声の大きさ」「言葉で言う」をロールプレイで練習する。その後、「3択自由選び」でスキルを実践する。④ジェンガ、黒ひげ危機一髪、ダーツの短時間で飽きそうな遊びを用意し、子どもたちは自由に遊ぶ。ただし、全部の遊びをすること、遊びに入る時には練習したスキルを使うことがルール。	◎上手な仲間への入り方 ・入り方の意見を述べる ・近づき、適切な声の大きさを「入れて」と言う
#9 自分の気持ちを伝える	いくつかの葛藤場面が描かれたワークシートを通して、喚起された感情を考える。特に否定的感情について焦点化し、誰でも嫌な気持ちができること、相手に気持ちを伝えることの意義、伝え方を教示する。ロールプレイでの練習。「チームの当て競争」の後に感想を言い、くやしきやイライラなどの感情表現を促す。④相手チームの陣地のペットボトル(10本)にボールを当ててひたすら倒す。倒れたものはなおすことができる。	◎嫌な気持ちを相手に伝える ・喚起される感情を述べる ・「そういうこと言われると、嫌な気持ちになる」等を伝える。 ・負けた感想を述べる。
#10 魔法の呼吸	嫌な気持ちが出た時の解決法「魔法の呼吸」について知り、練習する。腹式呼吸に、「イライラ、飛んでけー」等のイメージを加えながら、リラックスする。保護者も別セッションで教示し、練習する。家で行えるように促す。	◎嫌な気持ちの和らげ方 ・腹式呼吸を行う ・保護者と家庭で行う
#11 仲間ルールを作る	これまで学んできたスキルをワークシートで振り返る。子どもだけの話し合いでクラスに必要なソーシャル・スキルを考え、その中から損をしないための仲間ルールを3つ作る。	◎仲間ルールを決める ・今までのスキルを振り返る ・必要なスキルを選ぶ

団作りセッションを行う（今回は#1～#3も含めて10セッション）。そして、仲間同士や指導者と相互作用がある程度みられるようになった時点でSSTプログラムを開始する。SS-proの指導方法は、教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化をベースに、ゲーム・リハーサルを加えている。

教示では、功利性（市川, 1995）に焦点を当てソーシャル・スキルの意義も教示する。具体的には、指導で取り上げるスキルをうまく遂行できないと、そのつもりはなくても「喧嘩になる」「悪いやつと言われる」「先生に怒られる」などの不利益を被ることを説明した。これらの不利益は、「損」「つらいこと」と言い換えて説明した。また、スキルを上手に遂行できると「怒られないですむ」「自分のことを分かってもらえる」「友達が増える」などの利益が得られることを説明した。モデリング場面では、パペット（クマ君、ヒツジ君、男の子「アスカ君」）の3人を用いた。それぞれに「強引」「引込み思案」「協調的」の役割を与えた。はじめに、問題場面を単純化して子どもたちに提示し、「何がいけなかったか」「どうすればよかったか」の2点を参加児童に考えてもらい意見を求めた。子どもたちは、自分たちの意見や指導者から教示された行動でロールプレイをする。ゲーム・リハーサルは、岡田ら（2000）を参考に、楽しく遊び感覚でできるものを選択、作成した。そのセッションで練習したスキルをゲームの中でも遂行できるようにルールに組み込んだり、事前に促したりした。児童が意見を言ったり、スキルを遂行した時には、「とてもいい意見」「今のでOK」などと即時にフィードバックを行った。また、不適切な行動や発言があった場合は、「ダメだ」などの否定的なフィードバックを避け、「～したらもっと良くなるよ」など肯定的にアドバイスした。セッションによっては、ワークシートでの宿題を出した。その他にも、月1回の面談を行い、保護者との連携をとりながら、家庭や学校でスキルが発揮できるように話し合った。

### 3 分析方法

対象児の仲間への働きかけの状態を把握するために、いくつかの評価方法をとった。

#### (1) 自由遊び場面での行動観察

事前3回（#1～#3）、SS-pro介入期8回（#4～#11）、事後3回（#12～#14）、SS-pro実施後の4ヵ月後のフォローアップ期（#f1, #f2）の計16回に、毎回5分間のフリータイムと称した自由遊び場を設定した。対象児の活動が収録されたビデオテープをランダムに配列し、研究の意図を知らない大学院生2名が評定を行った。

評定は、TABLE 3の行動評定カテゴリーに基づいて、10秒間のインターバルでのタイムサンプリング法にて行った。評定に先立ち、評定者2名は児童の自由遊び場面における社会的行動を収録した別のビデオを観察しながら、コーディング訓練を受けた。一致率が高頻度に達するまで続けられた。評定者間一致率については、各カテゴリーで91～99%であった。

#### (2) 話し合い場面での行動観察

事前の#2と事後の#14に2回、「遭難したら生き残るのにどのアイテムが必要か」などのゲームを用いて、グループでの話し合いの場を設定し、話し合い行動をビデオテープに収録した。行動評定カテゴリーは、「提案する」「強引な意見」「無関係な発言」「言葉による応答」「頷き・相槌・笑みによる応答」「拒絶」の6つを用意した（TABLE 4）。評定の仕方は、自由遊び場面と同様である。評定者間一致率は6つのカテゴリーで83～100%であった。

#### (3) 指導者によるソーシャル・スキル尺度での評定

SS-pro介入前（#1）とSS-pro介入後（#14）の2

TABLE 3 自由遊び場面での評定カテゴリー

協調的	働きかけ・応答：①相手を心理的・身体的に傷つけないで、②自分の意に反することなく、③身体的、言語的に関わる、または遊びや活動を共有する。
攻撃的	働きかけ・応答：①相手に不快な思いをさせながら、または相手にとって強引に、②言語的、身体的に関わる。
消極的	働きかけ・応答：①自分が不快な思いをしながら、または自分の意に反して、②その自分の気持ちや考えを上手に表現できずに、③相手に働きかける、または応答する、または応答しない。
非相互作用	10秒のインターバルの間、仲間への働きかけ・応答がない。

TABLE 4 話し合い場面での評定カテゴリー

【発言】	提案する：①自分の意見を、②相手に不快を与えない言い方で、③相手に聞こえる程度の声の大ききで伝える。
	強引な発言：①自分の意見を、②相手に不快を与える言い方で、または理由もなしに、③威嚇するぐらいの大きな声で強く言う。
	無関係な発言：①話し合いのテーマから離れた内容のことを、②話す。
【応答】	言葉による応答：①相手の話に、②主張的に、③言葉で応答する。
	うなずき・あいづち・笑みによる応答：①相手の話、②主張的に、③うなずき、あいづち、または笑みで応答する。
	拒絶：①相手の話を、②攻撃的に、または理由もなしに、③否定する。

回、指導用ソーシャル・スキル尺度（以下SS尺度, TABLE 5; 岡田, 2003）を用いて対象児の評定を行った。評定は、指導者6人の話し合いで行われた。集団行動、仲間関与スキル、言語的コミュニケーション・スキル、協調行動、セルフ・コントロール・スキルのそれぞれで、標準化データを用いて評価点への換算を行った。なお、評価点平均は10、1標準偏差は3である。

## 結 果

### 1 Aの行動の変化

Aは、はじめのうちは、周りの仲間の様子を見ながら、指導者にふざけてきたり、隣の席の仲間と話したりしていた。徐々にD、Fと指導時間外でボール遊びや冗談の言い合いがみられてきた。BやDともキャッ

TABLE 5 指導のためのソーシャルスキル尺度 (岡田, 2003)

#### 集団行動 (協調行動)

- ・ 相手の表情の違いに気づくことができる。(にこやかな顔, こわい顔, 緊張しているなど)
- ・ 場の雰囲気 (緊張感や静寂, のんびりとした感じなど) を感じることができる。
- ・ 相手の気持ちを理解することができる。(喜んでいる, 悲しんでいる, 怒っているなど)
- ・ 自分のした行動を振り返ることができる。
- ・ 次の活動にスムーズに移ることができる。
- ・ 集団で遊ぶときなど, ゲームのルールを理解できる。
- ・ 日直や係の仕事をやり遂げることができる。
- ・ 仲間同士で決めたルール・決まりを守れる。(暗黙のうちに決まっている友達同士のルールも含む)
- ・ 状況に合わせた適切な言葉づかいができる。(目上の人に敬語を使う, 知らない人になれなれしい言葉づかいをしないなど)
- ・ よいことをしてもらったら「ありがとう」と言って感謝できる。
- ・ 仲間と協力しながら仕事 (または課題) を行うことができる。
- ・ 途中でぬけたり, やめたりせずに仲間と遊びを続けることができる。
- ・ 与えられたルールに従ってゲームに参加できる。(ずるをしない, ルールを勝手に変えてしまわないなど)
- ・ 人のものを借りるときはきちんと断わることができる。
- ・ 相手の話を終わりまで聞いてから話すことができる。
- ・ ゲームなどの順番を守るすることができる。

#### 集団行動 (セルフコントロール・スキル)

- ・ 嫌なことがあっても, 人を非難したり騒いだりしない。
- ・ 友達が嫌がることは言ったりやったりしない。
- ・ 嫌なことがあっても, 乱暴なことをしない。(人をたたいたり, 物を投げつけたりなど)
- ・ ゲームなどの勝負ごとで自分の負けを受け入れることができる。
- ・ 授業中, 注意を引きたくて騒いだり, ふざけたりしない。
- ・ 授業中, 勝手に席を離れたり, そわそわ体を動かしたりしないで座っていられる。
- ・ 感情的になっても, 気持ちを上手く切り替えられる。
- ・ 授業中, 関係のない物音や他の人の行動に注意がそれてしまわない。

#### 仲間関与スキル

- ・ 仲間を遊びに誘うことができる。
- ・ 仲間と冗談を言い合うことができる。
- ・ 遊んでいる仲間に自分からすすんで加わることができる。
- ・ 憶することなく仲間に話しかけることができる。
- ・ 仲間と会話を続けることができる。
- ・ 仲間や親しい人にほほえみかけることができる。
- ・ 仲のよい友達の興味や趣味などを知っている。
- ・ 知っている人に挨拶することができる。
- ・ 友達が失敗したときなど励ましたりなぐさめたりできる。
- ・ 視線を合わせて人と話すことができる。

#### 言語的コミュニケーション・スキル

- ・ 物事を順序だてて説明することができる。
- ・ 話し合いにおいて全体の意見を参考にしながら結論を出すことができる。
- ・ 先生の話や友達の発表の内容を理解できる。
- ・ 話し合いの内容に沿った発言ができる。
- ・ 言葉足らずでなく, 話すことができる。
- ・ 分からないことは質問できる。
- ・ 聞かれたことに対してきちんと答えることができる。
- ・ くやしきや怒りを言葉で伝えることができる。

チボールをしたり、ボールのあてっこをしたりするようになったが、BやDに強く投げつけられたり、ふざけて強く叩かれたりしても、何も言えず、黙ったままであった。態度の強い相手の前では、瞬きチックがよくみられた。事前の指導外の時間は、1人でボールで遊んだり、指導者相手におしゃべりしたりすることが多かった。

SS-proでは、指導スタッフの話をよく聞き、モデリング場面を見ては、「それ、チクチクだからよくないよ、気分わるい言葉だ(#5)」「絶対、気持ちは言った方がいい。クマ君のような人は、どんどん、言うてくるから、分からせないと(#9)」と発言していた。ロールプレイも、積極的に手を挙げ行っている。ロールプレイ場面では、瞬きチックが多くなり、緊張した声で言ったり、演じたりしていた。全体的に、SS-proへの動機づけが高く取り組んでいた。#8「仲間に入る」の次の週から、「サッカーしない」「おれもまぜてよ」と誘ったり仲間へ参入したりするようになった。また、#9「自分の気持ちを伝える」のプログラムを受けた後、自由遊び場面でBに羽交い絞めにされた時「やめてよ」と大きな声で訴え「謝ってほしい」とBに伝えることができた。学んだスキルをそのセッションの自由遊び場面や次週には早速、行っている様子がみられた。その後は安定して、嫌なことをされた時に、参加児童に対して気持ちを伝えることができるようになった。

#### (1) 自由遊び場面での変化 (FIGURE 1, 2)

「協調的働きかけ・応答」に関しては、事前(#1~#3)及び介入期前半(#4~#7)は生起頻度が低く安定していなかったが、介入期後半(#9~#11)と事後(#12~#14)では、20回以上生起し維持していた。事前の#1, 介入期前半の#4では、「協調的働きかけ・応答」が11回、28回と多かった。この2セッションは、Dの方からAを誘い2人でサッカーを続けた時であった。しかし、これ以外(#5~#8)では、1人で遊ぶことが多く、他児に声をかけることが少なかった。「協調的働きかけ・応答」が事前から若干、生起していたが、これらはほとんど、Dからの働きかけに対する応答であり、受身的な遊びがほとんどであった。「仲間への入り方」の次のセッション(#9)からは、Aは、Dだけでなく、Bに「サッカーやろう」と声をかけるようになり、自分から進んで仲間を誘うようになった。

「消極的働きかけ・応答」の生起頻度は、事前や介入期前半(#1~#8)では2回~9回生起していた。#1や#6では、Aは、使っているボールをBに無理やり取り上げられたり、BやEに野球グローブで叩かれたり

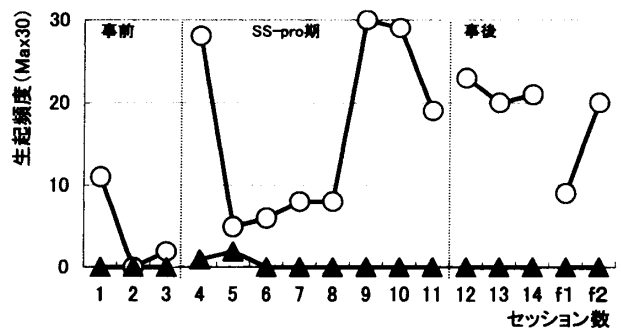


FIGURE 1 Aの協調的行動・攻撃的行動  
(○—協調的行動 —▲—攻撃的行動)

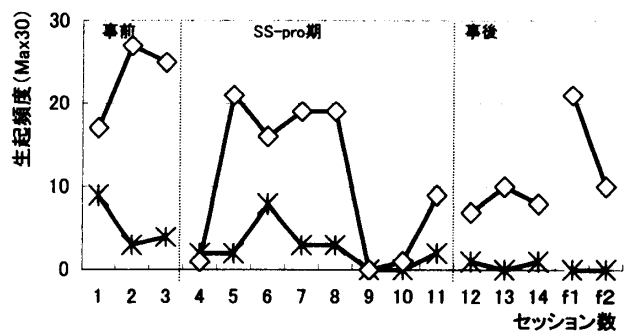


FIGURE 2 Aの消極的行動・非相互作用  
(—\*—消極的行動 —◇—非相互作用)

ということがあった。Aは、顔を引きつらせ、瞬きチックを起こしながら、何も言えずにいた。「自分の気持ちを伝える」のプログラム後の介入期後半や事後(#9~#14)では、他児からの攻撃的な働きかけがあっても、「いたいよー」「やめてよ」などと主張的に応答するようになり、「消極的働きかけ・応答」は2回以下に減少した。フォローアップ・セッション(#f1, #f2)において「消極的働きかけ・応答」は生起せず、「協調的働きかけ・応答」が安定して生起した。

#### (2) 話し合い活動での変化 (TABLE 6)

話し合い活動では、「提案する」は、事前が4回生起し、事後でも安定して5回みられた。「言葉による応答」については、1回から10回へと大きく増加した。事前では、他児が提案したことに笑ったり、頷いたりして応答することが多くみられたが、言葉での応答は、一回のみであった。事後の「言葉での応答」の様子は、他児の提案に「カメラ!!なんで?」「いいねえ」「どういうこと~」などと10回、言葉で応答し、他児の話していることに積極的に関わっていった。

#### (3) SS尺度 (TABLE 6) と保護者からの聞き取り

SS尺度での指導者の評価は、評価点の大きな変化は

TABLE 6 対象児の話し合い活動とソーシャル・スキル尺度の結果

【話し合い活動】生起頻度	A		B		C	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
提案する	4	5	1	10	0	0
強引な意見	0	0	17	2	0	0
無関係な発言	2	0	0	6	1	2
言葉による応答	1	10	3	11	0	1
頷き・相槌・笑みの応答	11	8	1	7	0	3
拒絶	0	1	6	1	0	0
【ソーシャルスキル尺度】評価点	事前	事後	事前	事後	事前	事後
集団行動	12	12	4	5	2	4
仲間関与スキル	9	8	7	10	1	1
言語的コミュニケーション・スキル	12	13	13	12	3	5
協調行動	13	13	6	5	1	3
セルフ・コントロール・スキル	10	11	2	4	7	6

なかったが、項目別にみていくと、「集団に向かって自分の考えを述べることができる」「嫌なことはしっかりと断ることができる」の得点がどちらも2ポイント上がった。これらの項目は、評価点へは換算されない残余項目であった。事後に行ったケースカンファレンスでも、指導者から、以前の消極性はなくなり、他児と関わる時間が長くなったといった評価を受けている。SS-pro 介入後の保護者との面接では、「学校であった嫌なことを親によく話すようになった」「学校での気の合う友達が数人できて、よく遊ぶようになった、ときに言い合いになることもあるがすぐに仲直りをする」といった報告があった。また、チックについても学校や家庭では事後にはみられなくなったとのことだった。

## 2 Bの行動の変化

Bは、はじめから他の参加児童に積極的に関わり、ボール遊びやあてっこ、パイブレード遊び(こま)をしていた。しかし、ふざけすぎて、相手を強く叩いたり、「ばかじゃねえの、死ね」などと暴言を吐いたりすることが多かった。Eとはたびたび、取っ組み合いの喧嘩になることがあった。指導者がその都度、声かけをして落ち着かせたり、相手との話し合いの場を設けたりしていた。しかし、毎回のように乱暴や暴言がみられたので、SS-proの事前(#1)に、Bと個別に話し合いの場を設け、興奮して乱暴したり、嫌なことを言ったりすると、周りから嫌なやつと思われること、みんなが嫌がり友達がいなくなってしまうこと等を伝えた。Bは「分かっているけど、どうしようもないんだよ」と訴えていた。うまく友達と遊べるように、先生は手伝いをする事、これからこのグループで練習していくことを伝え、本人との約束にした。

SS-pro では、仲間と争うように意見を言ったり、

ロールプレイを演じたりした。ゲーム・リハーサルの場面では、勝ち負けにこだわり、興奮して、練習したスキルの遂行を忘れがちだったが、指導者が「チクチク言葉あぶないよ～(#5)」「さっきの言い方、思い出してごらん(#6)」と声かけすると、「分かっているよ」と言いながら、スキルを実行できていた。

仲間と関わる時に、強引だったり、嫌がられる言動をしたりした時には、指導者が「今、(言動が)止まらなくなっているから、落ち着こう」などと声かけをした。#5「チクチク言葉・あったか言葉」の後は、指導者は「それ、チクチクだよ」等と声かけすると、すぐにその行動をやめることができるようになった。ただ、#5～#8の介入期半ばの一時期、このような指導者の介入の直後は、仲間に関わることをやめて、1人で漫画を読んだり、携帯ゲーム機をして過ごしたりした。他の仲間も、Bに関わろうとはしなかった。

### (1) 自由遊び場面での変化 (FIGURE 3, 4)

「協調的働きかけ・応答」に関しては、事前及び介入期前半(#1～#8)では、生起頻度が安定せず1回～14回であったのに対し、介入期後半及び事後(#9～#14)では、19回～30回と安定して生起していた。この変化と相対して、「攻撃的働きかけ・応答」が事前及び介入期前半(#1～#5)では10回前後であったのが、介入期の半ば(#6)からは、減少している。また、「非相互作用」は、介入期前半に一時的に増加したが、介入期後半以降になると減少し、ほとんどみられなくなった。

「攻撃的働きかけ」が多かったセッション(#1～#5)では、他児から強引に遊び道具を取る、Eと叩き合いの喧嘩をする、ボールを思い切り人に向けて蹴るなどの攻撃的な行動が多くみられた。介入期後半(#9以降)からは、Fとパイブレード遊びをしたり、Aとサッカー



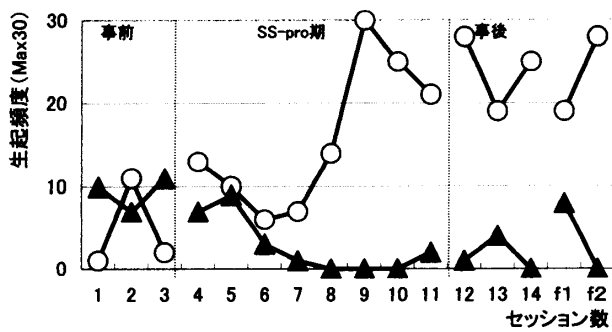


FIGURE 3 Bの協調的行動・攻撃的行動  
(○—協調的行動 ▲—攻撃的行動)

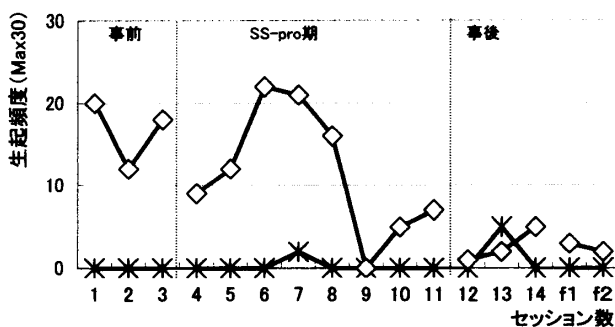


FIGURE 4 Bの消極的行動・非相互作用  
(\*—消極的行動 ◇—非相互作用)

やバレーをしたり、数人で黒ひげ危機一髪やジェンガをしたりして、協調的な遊びが続く「攻撃的働きかけ・応答」が低頻度で安定した。ただ、介入後の#13では、「攻撃的働きかけ・応答」が4回ほどみられた。この時、Bは午後の服薬（リタリン）を怠っていたため、活動性が高く遊びがエスカレートし、Dに馬乗りになって嫌がられるということがあった。しかし、指導者の声かけの前に、自分のエスカレートした行動を止めることができ、協調的な遊びを続けた。

フォローアップ・セッション（#f1, #f2）はどちらも「協調的働きかけ・応答」が多く生起していた。

## (2) 話し合い活動での変化 (TABLE 6)

話し合い活動では、「提案する」が1回から10回へ、「言葉による応答」が3回から11回へと大幅に増加した。また、それとは反対に「強引な発言」「拒絶」がそれぞれ17回から2回へ、6回から1回へと大幅に減少した。実際に、Bは、話し合い場面で他児を仕切る様子はみられなくなり、相手の話を聞いてから、自分の意見を言うようになった。事後では、話し合い中に他児と冗談を言うなど「無関係な発言」も増えた。

## (3) SS尺度 (TABLE 6) と保護者からの聞き取り

SS尺度での指導者評定は、「仲間関与スキル」「セルフ・コントロール・スキル」に評価点の上昇がみられた。項目別にみても「授業中、注意をひきたくて騒いだり、ふざけたりしない」「自分のした行動を振り返ることができる」「仲間を遊びに誘うことができる」に改善がみられている。指導者によるカンファレンスでは、介入期後半には、「興奮時に自分の状態をモニターする」という個人目標を達成したと評価された。SS-pro介入後の保護者との面接でも、「学校での喧嘩やいじめなどのトラブルが減ってきた」「友達との喧嘩はまだあるが、すぐに仲直りすることができ、自分達だけで話をして解決できるようになった」との報告があった。

## 3 Cの行動の変化

Cは、プログラム以外の場面で仲間へ積極的に関わるといことはほとんどなかった。1人で電車図鑑を読んだり、ジェンガや黒ひげ危機一髪をやったりしていた。仲間との関わりがみられたのは、#1, #8や#13, #14, f1, f2であった。参加児童がCの行っている遊びに加わった時だけ、ルールやゲームのことについて会話をし、やり取りしていた。しかし、ほとんど、他児からの働きかけに対する応答であった。全体的に、Cから遊びに誘うことも、自分から仲間に加わることもなかった。SS-proでは、話を聞いていないことが多く、鼻をほじったり、机に寝そべったりしていた。自分から意見を言うことも、ロールプレイをすることもなかったが、指導者に指名されると、あったか言葉、チクチク言葉(#5)、仲間への入り方(#8)ではロールプレイを適切に行うことができていた。ゲーム・リハーサルでは、ゲームを楽しむことはできたが、言われたらやるといった態度で、意識的に練習したスキルを行うことはなかった。

### (1) 自由遊び場面での変化 (FIGURE 5, 6)

Cは、自由遊び場面の全セッションを通して、非相互作用が多くみられた。ただ、事後の#13, #14の2セッションでは、「協調的働きかけ・応答」が23回、14回と多くみられた。それまでは、一人遊びが多かったのだが、この時、1人で遊んでいた玩具（黒ひげ危機一髪、ジェンガ）に、AやFが興味を持ち参加してくることで、遊びを介しての相互作用が続いた。この時のCは、他児への応答が多くみられ、受動的な形ではあるが協調的に活動していた。

### (2) 話し合い場面での変化 (TABLE 6)

話し合い場面では、目立った話し合い行動の変化は

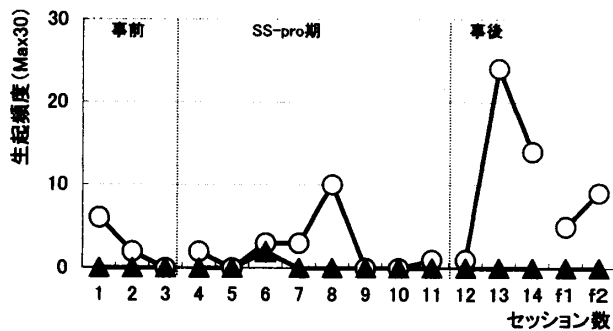


FIGURE 5 Cの協調的行動・攻撃的行動  
(○—協調的行動 ▲—攻撃的行動)

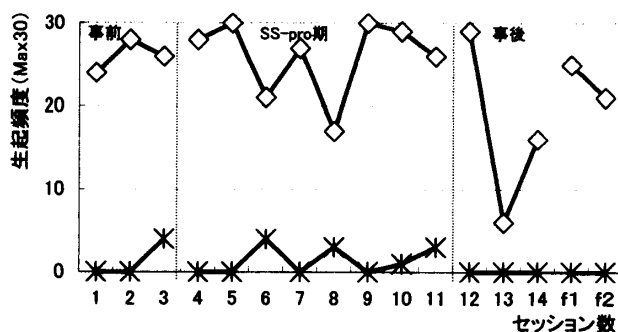


FIGURE 6 Cの消極的行動・非相互作用  
(\*—消極的行動 ◇—非相互作用)

なかった。その時の話し合い参加状況を比較して見ると、事前では、鼻歌を歌う、机に寝そべるなど、話し合いに参加していなかったが、事後では、話し合いのテーマについて冗談を言うなど「無関係な発言」が2回みられた。また、相手の意見に笑って応答するなど、他児の話に注意を向け聞いていた。行動の大きな変化はなかったが、参加状況はよくなった。

### (3) SS尺度 (TABLE 6) と保護者からの聞き取り

保護者の面談では、馬鹿にされる、いじめられるなどの学校での不適応状況はまだまだ続いているとの報告があった。ソーシャル・スキル尺度での指導者評定は、それぞれの下位尺度で1~2ポイントの得点の上昇があったが、結果はいずれも、標準化サンプルの平均から1標準偏差以上下回っており、依然、全般的なスキルの欠如が目立っている。「集団行動」「言語的コミュニケーション・スキル」は、2ポイント上昇したが、項目別に見ていくと、「与えられたルールに従ってゲームに参加できる」「分からないことは質問できる」という活動への参加に関する項目が伸びている。指導者のケースカンファレンスでは、決められた課題での集団参加状況は良くなったが、自由遊び場面や指導外の場

面での他者への関わりは変化しておらず、これからも課題であると評価されている。

## 考 察

本研究では、教示、モデリング、ロールプレイなどの基本的技法だけでなく、ゲーム・リハーサルをSSTに取り入れ、協調的に仲間に関わるためのスキルを8セッションにわたって訓練した。結果、LDがあり対人面において消極的で自分の感情を表現できないAの消極的行動を減少させ、協調的行動を大幅に増加させた。また、ADHDがあり攻撃的で協調性に欠けるBの攻撃的行動を改善させ、協調的行動を増加させた。この2名の対象児は4ヵ月後のフォローアップ期にも協調的な行動が維持できていた。しかし、ASのCには目立った改善が得られなかった。これらの対象児の行動の変化をプログラムの要因とともに考察する。

### 1 3事例の行動の変化について

#### (1) Aについて

Aは、同学年の仲間に自分の意見が言えない、からかわれても言われるままで言い返せないといった主訴で、Y療育機関に来談し、小集団指導を開始したケースである。Y療育機関においても、他児に乱暴されたり、暴言をはかれたりしても、言い返せずに黙ったままであった。しかし、Aは、SS-pro全セッションを通して、指導者の教示をよく聞き、適切な振り舞い方についてよく提案し、ロールプレイでも教えられた行動を行えた。自分の問題に関わる「仲間に入る」「嫌な気持ちを伝える」のセッションにおいては、練習したスキルを次週から早速、使用している場面がみられ、SSTが即時に行動に結びついているようであった。

坂野・戸ヶ崎・小林 (1998) は、社会的な自己効力感の低い児童に対して、肯定的フィードバックを多用したSSTを行い、自己効力感の高揚とともに社会的スキルの遂行の状態を改善させている。Aについても、ロールプレイやゲームによる実践を通してスキルの練習を重ね、また、指導者からの肯定的なフィードバックを受けることで、気持ちを表現するといった自己効力感が高まり、主張的な行動が増加した可能性がある。

#### (2) Bについて

SST介入をしていく中で、Bは、自分の攻撃的行動を意識していき、自分でコントロールしようと努力していた。他の参加児童とトラブルを起こしながらも、毎回のSS-proに積極的に参加していたことがみられ、うまくやろうとしてもできないBの気持ちに、指導者の肯定的なフィードバックがフィットし、高い動機づ

けを保つことができたと推測できる。

SS-proの半ばくらいから、仲間に関わらないで一人遊びをすること、また、仲間から敬遠されることが多くみられた。このことは、非相互作用の推移にも現れている。しかし、#9に、Fとペイブレードの遊びを行ったことをきっかけに、その後は肯定的な関係で遊べるようになった。Bの行動の変化は、仲間からの受け入れ状況と関連しているように思える。ADHDのある子どもは、衝動的でソーシャルスキルがまずく、仲間から拒否や無視をされやすいことが指摘されている (Kevin & Remer, 2003)。そのため、子ども個人の社会的機能を高めるだけでなく、仲間同士の関係性を十分把握し、育てていくことが必要になると思われる。本研究では、乱暴な人でも損しているといった功利性に焦点を当てた意義の教示や頻繁に行った肯定的なフィードバックが、仲間同士の受容的關係を作っていくことに影響したかもしれない。また、グループの児童の多くは、ペイブレードやボール遊びが好きで、遊びや趣味が合うようだった。仲間関係を築きやすいように、グループを構成することも、SSTの際には大事な条件であると考えられる。

Bの今後の課題としては、活動水準の自己調整があげられる。Bは、遊びの中で過度に興奮すると、いまだ衝動性のコントロールができないことがある。このことは、介入後やフォローアップ期の自由遊び場面でも、攻撃的な働きかけとして数回みられた。Pffner, Calzada, & McBurnett (2000) は、ADHDへのSST研究のレビューの中で、単にSSTをするのではなく、行動の自己コントロールに焦点を当てたSSTはより効果が期待できると論じている。Bについても、ADHDという社会的行動に直接影響する特徴をもつので、調子の悪い時でも、安定して攻撃的行動を抑えられるようなセルフモニタリングの指導や、興奮時に深呼吸等を用いることで感情の過度の高揚をコントロールしていく指導が今後も必要とされるであろう。

### (3) Cについて

Cは、話し合いの参加の度合いが増えたが、自由遊び場面での行動の改善はみられなかった。事後の#8、#13、#14では、「協調的な働きかけ・応答」が多くみられたが、関わりをきっかけをつくり遊びをリードしたのは、他の児童であった。つまり、本児の興味のある遊びに、他児が積極的に働きかけてきた時に、遊びが成立し、遊びを介して相互作用が行われた。他のセッションでは、Cの興味のある遊び(携帯電話をいじる、椅子でお馬さんごっこ)が、他児の興味と合致しないので、5

分間の自由遊び場面では、ほとんど誰とも関わらないで終わることが多かった。そもそもCは、他児と遊ばなくても、1人で楽しく遊んでいる。他児と遊ばなくても、不利益を被っていない状況にあるといえる。SS-proに対しても、寝そべったり鼻をほじったりして聞いていないことが多く、積極的に参加しているとは言えなかった。SS-proの目的である「仲間に協調的に関わる」こと自体、Cにとっては必要性が低かったのだろう。今回は、グループ作りが10セッションだけであったので、Cの仲間との相互交渉の頻度が上げられなかった。グループ同士の関係を構築し、仲間との相互交渉を増やし、親和動機を高めていくことを目的に、グループ体験をしていくことがさらに必要であったのかもしれない。また、直接的に仲間関与行動を増加させるのであれば、#13、#14が大きな手がかりとなる。Cは、その2セッションの自由遊び場面では、遊びを介して他児と関わり、協調的な関係を維持することができた。このことから、Cの仲間関与行動を向上させるには、興味関心を媒介としたSSTの可能性を検討していく必要がある。

Cは、他者の気持ちや考えを推測したり、問題場面などの社会的状況を理解したりすることが苦手である。心理検査や日常の様子からは、心の理論(Happe, 1994)の障害があることが分かっている。Cには問題場面を見せて、何がいけなかったか、相手の気持ちはどうだったか、どうすればよかったかなど考えさせるといったプログラムの組み方が適切ではなかったと考えられる。実際のCの様子では、モデリング場面に注目したり、積極的にロールプレイをしたりといったことはほとんどなかった。Ozonoff & Miller (1995) は、自閉症スペクトラムの子どもは、従来どおりのSSTをするには限界があるとして、社会的問題解決過程に焦点を当てて、SSTを行って、社会的機能を高めることができた。今回のプログラムでは、モデリング場で問題の発見、解決方法の探索など問題解決プロセスを組み込んでいるが、不十分であったのかもしれない。場面の読み取りや他者の感情への気づきに対して、さらに構造的で単純化した丁寧なプログラム構成が必要であったと考えられる。

## 2 3 事例の比較

Aは社会的キューが読み取れず、相手や状況に合わせて行動するのが苦手で、そのことから仲間からのからかいやいじめを受けることが多かった。また、Bは、衝動性や乱暴な言動により、対人関係トラブルが絶えなかった。この2名の困難さはそれぞれ異なっていた

が、どちらも、対人関係で傷つき、自信をなくしていたことは同じであった。また、友達と楽しくやりたい、うまくやりたいといった意識も高かった。LDやADHDの子どもは、対人関係でのつまづき方は違うけれども、今回のプログラムは、スキル獲得や自己効力感の向上に効果がある可能性が示唆された。

本グループは、言語能力に大きな問題はみられない児童で構成されたので、プログラムでは言語的な教示が多く用いられた。しかし、LDは言語能力が弱いタイプ、視覚認知が弱いタイプなどいくつかのサブタイプが知られている(上野・牟田, 1992)。言語能力が弱く視覚認知が強いタイプには、視覚教材を多く用いて教示したり、実際の行動リハーサルに重点を置いたりなど、LDのある子どもには、SSTの中でも個の特性に応じた配慮が必要になってくるであろう。

また、ADHDに対しては、単にSSTを行うだけでは効果は少ないことが示されている(Pfifner et al., 2000)。本プログラムでは、自己モニタリングや自己コントロールの指導もあわせて行った。また、Bは薬物療法も併用していた。それぞれの介入方法の単独の効果や関連性は明確にはできなかったが、いくつかの方法をあわせることでBの行動の改善はみられた。このことは、ADHDのある子どもには、いくつかの指導法や治療法との併用が効果的であることを示唆している。

しかし、ASのような対人関係障害を強く持つ子どもには、本プログラムは効果がみられなかった。自閉症スペクトラムのある子どもには、まずは、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ことを強調したプログラムが必要であろう。また、社会的認知の障害が強いので、LDやADHDへのSSTよりも、指導方法やターゲットスキルをより構造的にしていけることが望まれるであろう。

### 3 今後の課題

LDやADHDの子どもは失敗体験が多いので、成功体験を積み上げることが重要であるとされる(上野・牟田, 1992)。ロールプレイや机上のリハーサルからゲーム・リハーサルというステップを踏み、スキルを多層的に練習することは、スキルの習得だけでなく、その行動に対する効力感の高揚もはかれる可能性がある。しかし、今回の研究では、自己効力感のアセスメントはしておらず、指導者が対象児の行動の様子から得られた主観的な判断である。軽度障害のある子どもの自己評定は、能力上の問題があるので測定は難しいだろう。しかし、何かしらの測定方法を用いて、SSTと自己効力感の因果関係を探っていくことが必要である。

今回のSSTプログラムは、動機づけや感情の処理など認知的要素がかなり多く入っている。今回の対象児は、知的能力が平均以上であるために、認知的な介入をよく理解できたと思われる。LDやADHDのある子どもの多くは知的能力が平均の下～境界域にいとされる。知的能力が低めの児童に対して、また、LDやADHD以外の近接の障害の児童に対して、どのようにプログラムを組んでいくかは今後の検討課題でもある。

その他の課題として、学校場面への般化の問題が挙げられる。SS-pro実施後、AとBはどちらも学校での仲間関係がよくなったと保護者から報告があった。Krasny et al. (2003)はソーシャルスキルを他の場面へ般化させるためには、多層的な学習の機会を設けること、学校や家庭で練習してみるように促すこと、学校場面でも指導をしていくように提案することが必要であると示している。本研究では、ロールプレイやワークシート練習だけでなく、ゲーム・リハーサルを導入した。この多層的なリハーサルを行うことで、学校場面への般化がなされた可能性が示唆される。しかし、般化のアセスメントが保護者からの聞き取りのみで情報量が少なく、SS-proの効果なのか、他の要因が関係しているのかなど厳密には特定化できない。今後の課題として、他の般化プログラムを検討、開発していくとともに、他の環境に般化したかどうか、評価を組み込んで事例研究を行っていく必要がある。

### 引用文献

- Antshel, K. M., & Remer, R. 2003 Social skills training in children with attention deficit hyperactivity disorder : A randomized-controlled clinical trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **32**, 153-165.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. 2003 Comparising the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **36**, 287-295.
- Happe, F. 1994 *Autism : An introduction to psychological theory*. London : UCL Press. (石坂好樹・神尾陽子・田中浩一郎・有田有史訳 1997 自閉症の心の世界 星和書房)
- Howlin, P., & Yates, P. 1999 The potential effectiveness of social skills groups for adults with autism. *Autism*, **3**, 299-307.
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学 岩波書店
- 上林靖子 2001 注意欠陥／多動性障害 月刊地域保

- 健, 32, 17-28.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. 1996 Social skills deficits and learning disabilities : A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- 小林正幸・相川 充 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる—小学校編 図書文化
- Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. 2003 Social skills intervention for the autism spectrum : Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12, 107-122.
- Lerner, J. W. 2002 *Learning disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9<sup>th</sup> ed.). Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. 2001 Effective practices for students with Asperger Syndrome. *Focus on Exceptional Children*, 34(3), 1-14.
- 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—社会的コンピテンスの視点からのLD児支援— LD研究—研究と実践—, 12, 56-64. (Okada, S. 2003 Construction of a social skills scale for training : Support for children with LD : From the viewpoint of social competence. *Japanese Journal of Learning Disabilities*, 12, 56-64.)
- 岡田 智・吉住あさか・茅原宏司 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.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. 1995 Teaching theory of mind : New approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- Pfifner, L. J., Calzada, E., & McBurnett, K. 2000 ADHD : Interventions to enhance social competence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9, 689-709.
- Pope, A. W., MacHale, S. M., & Craighead, W. E. 1988 *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York : Pergamon Press. (高山 巖 監訳 1992 自尊心の発達と認知行動療法 岩崎学術出版)
- 坂野雄二・戸ヶ崎泰子・小林清香 1998 学習障害児の社会的スキルの表出を促す訓練プログラムの開発—セルフエフィカシーに焦点を当てた検討—安田生命社会事業団研究助成論文集, 34, 11-19.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖 1986 精神遅滞児の社会的スキル訓練—最近の研究動向— 行動療法研究, 12, 9-24.
- Shondrick, D. D., Serafica, F. C., Clark, P., & Miller, K. G. 1992 Interpersonal problem solving and creativity in boys with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15, 95-102.
- 杉山登志郎 2000 発達障害の豊かな世界 日本評論社
- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. K. 1994 Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103-106.
- 上野一彦・牟田悦子 1992 学習障害児の教育—診断と指導のための実践事例集— 日本文化科学社
- 上野一彦・名越斉子 1994 ソーシャルスキルズ・トレーニング (SST) II—LD (学習障害児) 児への適用— 精神科治療学, 9, 1089-1094. (Ueno, K., & Nagoshi, N. 1994 Social skills training for children with learning disabilities. *Japanese Journal of Psychiatric Treatment*, 9, 1089-1094.)
- Wheeler, J., & Carlson, C. L. 1994 The social functioning of children with ADD with hyperactivity and ADD without hyperactivity : A comparison of their peer relations and social deficits. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 2, 2-12.
- Williams, T. I. 1989 Social skills group for autistic children. *Journal of Developmental Disorders*, 19, 143-155.
- WHO (World Health Organizations) 1993 *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders : Diagnostic criteria for research*. Geneva, Switzerland : Author. (融 道男・中根允文・小宮山 実 訳 1993 ICD-10 精神および行動の障害 : 臨床記述と診断ガイドライン 医学書院)

## 謝 辞

本プログラムに参加した子どもたちとその保護者の皆様に感謝いたします。また、共に子どもたちの指導に当たり、いろいろな指導のヒントをくださった

YMCA 東陽町センター吉住あさかさん、左近山第一  
小学校岡田克己さんに心より感謝いたします。

(2005.1.11 受稿, 4.25 受理)

## *Effect of Social Skills Training Including Rehearsal of Game Activities : Comparison of Children With LD, ADHD, and Asperger Syndrome*

SATOSHI OKADA, HIROSHI GOTO (TOKYO YMCA TOYOTYO CENTER) AND KAZUHIKO UENO (DEPARTMENT OF TECHNOLOGY EDUCATION, TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2005, 53, 565-578

The present study examined the effect of social skills training (SST), including rehearsal of game activities. Participants were 3 elementary school boys (1 fourth grader and 2 fifth graders) with learning disabilities, attention deficit/hyperactivity disorder, or Asperger syndrome. The boys' behavior during free time was rated on 4 categories of interaction among children, and on a social skills scale. After training, 2 of the boys' cooperative behavior improved, and they had a reduced amount of aggressive and negative behavior, but the third boy did not improve. Because after the social skills training involving rehearsal of game activities, the behavior of some but not all the boys changed, this suggests that each disability requires its own method of social skills training. Remaining problems are assessment, and how to achieve generalization.

Key Words : social skills training, rehearsal of game activities ; elementary school boys with LD, ADHD, or Asperger syndrome