

多動傾向のある児童の社会的スキル教育

—— 個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて ——

小 泉 令 三* 若 杉 大 輔**

多動傾向のある小学2年生男児Aの立ち歩く、突然衝動的な行動を起こす、トイレに引きこもる、遊びの邪魔をするなどの問題行動を改善させるために、個別指導とクラス対象の社会的スキルトレーニング(CSST)を組み合わせた5回の授業を、1週間に1回ずつ5週間にわたって実施した。その結果、CSST終了後、授業中の児童Aの問題行動はほぼ見られなくなり、休み時間にも友だちと一緒に遊ぶことができるようになった。児童Aの観察者評定、ソシオメトリック指名法による社会測定地位指数、教師評定、そして自宅での保護者評定の得点が上昇した。多動傾向のある児童の教育的支援に関して、個別対応のみならず、クラス集団内での相互作用を考慮した介入を行うことの有効性を示すことができた。なお、実施に当たっては担任教師だけでなく、補助者の必要性を確認することとなった。

キーワード：多動傾向児、個別指導、学級単位の社会的スキルトレーニング、補助者、問題行動

問題と目的

近年、普通学級の教室内で、集中力に欠けていたり、衝動的で落ち着きがなく、多動であったりするために学校生活に適応できない子どもが注目されている。こうした子どもは以前から多動な子どもとして対応されてきた(例：上出・伊藤, 1981)が、最近では軽度発達障害の一つである注意欠陥/多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder：以下、ADHDとする)と診断され、治療的支援を受けることがある。

アメリカ精神医学会(2002)によると、ADHDとは「注意欠陥および破壊的行動障害」の一つで、年齢に不相応な不注意、多動性・衝動性を示す障害である。診断には、不注意の診断基準と多動性・衝動性の診断基準が用いられ、サブタイプとして不注意優勢型、多動性・衝動性優勢型、混合型の3つに分けられる。介入ではその症状を抑える試みとして、薬物治療と行動変容法などが実施されている(近藤, 2002)。

ところで、ADHDの診断を受けてはいないが、その不注意や多動性あるいは衝動性のために学校生活に支障をきたしている子どもについては、どのような介入法が有効なのだろうか。まず個別介入の方法としては、上記のADHDに関して述べた行動変容法があげ

られる。近年は、従来のオペラント条件づけやモデリング法を訓練要素の一部として含めつつ、認知的要素を中心にして構成された認知行動的スキル訓練プログラムが標準となっている(佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000)。その概略は、目標スキルの提示と説明、モデリング、行動リハーサル、フィードバックと社会的強化、宿題という流れである(キング・キルシェンバウム, 1996)。教師や仲間による評定で攻撃的行動、妨害的行動の目立つ子どもについて、米国ではこの手法による成果が1990年前後から報告されている(例：Kazdin, Bass, Siegel, & Thomas, 1989; Lochman, 1992)。

一方、わが国の学校では従来、学級集団から取り出している個別介入は馴染みが薄く、できるだけ学級集団内で指導を行おうとする傾向が強い。そして最近では、ADHD等の診断の有無にかかわらず、特定の子どもの離席が著しかったり教室からの飛び出しがある場合には、本人の安全確保や教室全体の学習環境維持の観点から、該当の子どもに補助者をつけたり(cf. 大阪市計画調整局企画調整部総合計画課, 2005)、あるいはティーム・ティーチングによる複数教員での指導がなされることがある(干川, 1999)。

この場合、どのような補助や支援が有効なのかということはまだ十分に検討されていない。しかし、小学4年生のADHD児の事例を報告している長尾(2003)によると、薬物治療を中断した対象児への補助教員の関わり方について、対象児の興味・関心や認知特性に

* 福岡教育大学 〒811-4192 福岡県宗像市赤間文教町1-1
koizumi@fukuoka-edu.ac.jp

** 福岡県宗像市立河東西小学校

合わせたわかりやすい教科書や支援が有効であったという。これらは対象児一補助者間の2者関係であるが、合わせて周囲の級友を含めた3者関係での有効な支援方法が報告されている。すなわち、対象児と補助者間の信頼関係構築後、学級の一斉授業の過程で、補助者がグループ内の級友との関わり方の手本を示し、それをもとに対象児と級友の間に好ましい人間関係の形成を図るという手順である。この手法が有効であった理由として、補助者の適切な助言で対象児が自信をもち集団参加が改善されるとともに、級友も対象児を仲間として認識するようになったためであると考察されている。

実は、この対象児と級友との相互作用の中で、対象児の不適応行動が増加することもあれば、逆に上述のように改善へと向かうこともある。すなわち、不注意や多動性あるいは衝動性の強い子どもは、教師や級友から肯定的に評価される経験が少なく、周囲の注目を引くためにさらに不適応行動を繰り返すといったように、行動の悪循環を引き起こすことが多い(井上, 1999)。しかし逆に、長尾(2003)のように何らかの方法で級友との人間関係について対象児が自信をもち、級友も対象児を受容するようになれば、両者の関係のあり方、すなわち関係性は改善され不適応行動は減少すると考えられる。

よって、教師や補助教員などの支援者に要求されるのは、(1)対象児のみではなくその周囲の級友を視野に入れた両者の関係性および相互作用への注目であり、また(2)両者の間の好ましい関係作りの具体的方策であると考えられる。後者に関して、先の長尾(2003)では級友との関わり方の手本の提示と適切な助言がこれに該当するが、対象児は情緒障害学級に在籍し、理科の時間だけ通常学級で授業を受けており、個別指導の時間がかかり長いという特殊性を有する。通常学級在籍児の場合には、どのような方策が有効なのかは検討の余地があると考えられる。

そこで本研究では、学級集団を対象とした社会的スキル訓練(Classwide Social Skills Training: 以下CSSTとする)を利用して、普通学級在籍の多動傾向児童の不適応行動を改善することを目的とした。CSSTは、教師が子どもたちに必要な社会的スキルを学級集団での授業の一環として教えることを指すものであり、子どもの対人関係に関する予防・開発的な取組みとして近年普及しつつある(例: 藤枝・相川, 2001; 江村・岡安, 2003)。その学習過程は、前述の認知行動的スキル訓練プログラムの流れに沿うが、今回はその途中のモデリングや

行動リハーサルの段階で、意図的に対象児に行動師範の役割を与えるといった工夫を行うことを計画した。それによって、まず対象児自身が好ましい社会的スキルを習得することを目指すとともに、対象児に対する級友の認知を変え、対象児を受容・承認しやすくなることを意図した。級友のこれらの変化を通して、さらに対象児に自己肯定感が生じ、対象児の衝動性や多動性が減少して、級友との関係性の改善が図られると考えた。

なお、学習効果を高めるために、トークンエコノミー法も用い、また社会性の指標としては、行動観察、自己評定(小学生用社会的スキル尺度)、他者評定(ソシオメトリック指名法、教師評定、保護者評定)を用いる。

方 法

被験者

児童A 公立小学校に在籍する2年生男児である。出生時から幼稚園入園前まで、母親の指示に従わないときは多かったが、“元気な男の子”と認識され、特に問題視されなかった。しかし、幼稚園では友人関係のトラブルや多動傾向が見られ、また教師の指導に従わない場面があった。小学校入学後について、1年生時から児童Aの担任をしている40歳代の女性教師の話は以下の通りである。

1年生の4月頃は、他にも注意を要する児童が多数いたので児童Aの多動の傾向はあまり目立たなかった。しかし、友人関係の基本的なルールが身につけていないので、友だちと一緒に遊ぶことが全くできなかった。休み時間にも教室でひとり遊びをすることが多々あり、友だちとの関わりはなかった。6月頃になると、他の児童たちが落ち着きを見せ始めた。それに伴い児童Aの行動が目立つようになり、突然、衝動的な行動を起こして教室や校舎、あるいは学校の敷地から飛び出していくことが何度もあった。それで、自治体費による補助者が配置され、1年生修了までは、児童Aには常に教師か補助者のどちらかがつくようになっていた。級友との関係では、関わり方を知らないために、いきなり叩いたり蹴ったりするなどの攻撃行動が頻繁に見られた。10月頃になると、学力面でも他の児童たちと差が見られるようになり、授業中に奇声を発したり机を倒したりするようになった。

2年生になると、補助者の配置がなくなり、担任教師ひとりでの対応となった。授業中の立ち歩きは続き、教壇に上がったり、黒板に落書きをしたりする行動も出てきた。担任教師は4月中、児童Aを背中に背負っ

て授業をすることが何度となくあった。攻撃行動は少なくなったが、授業を妨害するような発言や奇声はなくなり、学習への取り組みはほとんどできていなかった。気分の良いときでさえも、授業に5分ほどしか集中できなかった。自分の思い通りにならないと、突然衝動的な行動を起こし、トイレに引きこもる行動が出てきていた。

児童Aのクラス 児童Aの所属するクラスは男子13名、女子13名である。ただし、以下に述べる調査で、1回でも回答が得られなかった児童は分析対象から外すことにした。

行動観察

2年生の5月から12月にかけて、校長と学級担任の要望で学習支援ボランティアとして学級全体に関わるようになった補助者(大学院生)1名が、児童Aの参加行動観察を行った。学習支援ボランティアとは、授業中に特に個別指導を要する児童を中心に補助的に指導に当たる者で、当初より多動傾向の強い児童Aの支援が役割であった。1学期間は週1～2回、信頼関係の構築を図りながら、終日、補助を行った。2学期間は

週およそ4～5回、同様に終日の補助を行った。安全確保のために、休み時間を含めてすべての時間帯で、観察可能な範囲で付き添ったりともに行動したりした。行動観察は、顕著な問題行動(10種類)の有無(有=1,無=0)と主な出来事を観察日ごとに記録した。これを、週単位で観察日1日あたりの出現の割合として表したものがTABLE 1、TABLE 2とFIGURE 1、FIGURE 2である。なお、週の観察日数は補助者の都合や児童Aの連続した病欠(10月第1週)で少なくなったり、逆に学校行事(10月第1土曜日の運動会)のために多くなったりすることがあった。

目標スキルの決定と保護者との連携

夏休み期間中に、行動観察記録をもとに、学級担任を含む学校関係者と補助者が児童Aの支援について話し合いを行った。その中で、診断と治療のための専門機関での受診は、家庭の事情等で困難であろうとの見解が学校側から出された。また補助者が提案した別室での児童Aの個別の社会的スキル訓練も、学校として未経験である、他の児童への配慮が必要である、保護者の承諾を得られそうにないなどの理由で認められな

TABLE 1 児童Aのベースライン期における行動観察記録

週	5月 2週	5月 3週	5月 4週	6月 1週	6月 2週	6月 3週	6月 4週	7月 1週	7月 2週	7月 3週	9月 1週	9月 2週	9月 3週
プリントや授業に集中できない	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
奇声を上げる	0.00	1.00	1.00	0.50	0.50	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.50	0.75	1.00
不適切な答えを言う	1.00	0.50	1.00	1.00	0.50	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.75	0.67
トイレに引きこもる	0.00	0.50	0.00	0.00	0.50	0.00	0.50	1.00	0.00	0.00	1.00	0.50	0.67
突然衝動的な行動を起こす	0.00	0.50	0.00	0.00	0.50	0.00	0.50	1.00	0.00	1.00	0.50	0.50	0.67
ケンカをする	0.00	0.50	0.00	0.50	0.50	0.50	0.50	1.00	0.00	0.00	0.50	0.50	0.67
遊びの邪魔をする	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.50	0.75	0.67
友だちの勉強の邪魔をする	0.00	0.50	1.00	0.50	0.50	1.00	0.50	1.00	1.00	1.00	0.50	0.25	0.67
観察日数	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	4	3

(注) 数字は観察日1日あたりの出現の割合(0.00～1.00)を表す。

TABLE 2 児童Aのトレーニング期以降における行動観察記録

週	9月 4週	10月 1週	10月 2週	10月 3週	10月 4週	10月 5週	11月 2週	11月 3週	11月 4週	11月 5週	12月 1週	12月 2週	12月 3週	12月 4週
プリントや授業に集中できない	0.50	1.00	1.00	1.00	0.20	0.00	0.67	0.00	0.00	0.00	0.25	0.00	0.33	0.00
奇声を上げる	0.83	1.00	0.00	0.00	0.20	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
不適切な答えを言う	0.17	0.00	0.25	0.75	0.00	0.40	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
トイレに引きこもる	0.33	0.00	0.50	1.00	0.20	0.20	0.33	0.20	0.00	0.25	0.00	0.00	0.00	0.00
突然衝動的な行動を起こす	0.33	0.00	0.50	1.00	0.40	0.20	0.33	0.20	0.00	0.00	0.00	0.25	0.00	0.00
ケンカをする	0.33	0.00	0.50	1.00	0.20	0.20	0.67	0.40	0.25	0.00	0.25	0.25	0.00	0.00
遊びの邪魔をする	0.17	1.00	0.25	0.25	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
友だちの勉強の邪魔をする	0.17	1.00	0.50	0.25	0.00	0.20	0.33	0.00	0.25	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
観察日数	6	1	4	4	5	5	3	5	4	4	4	4	3	2

(注) 数字は観察日1日あたりの出現の割合(0.00～1.00)を表す。トレーニング期: 9月第4週～10月第4週。

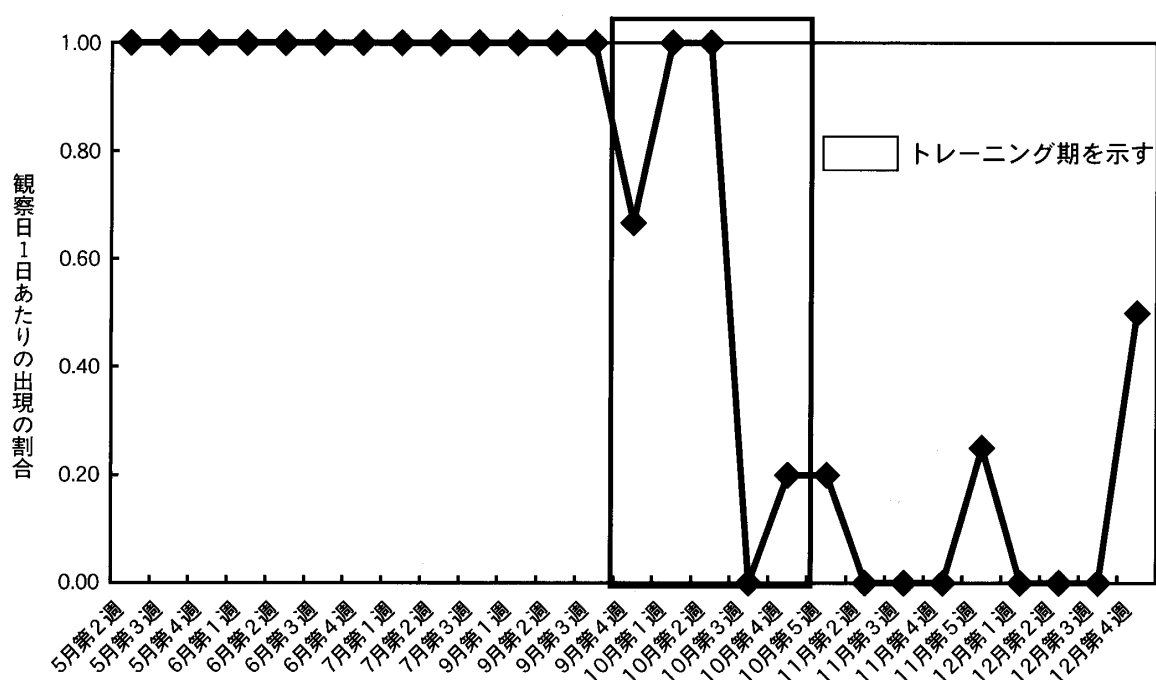


FIGURE 1 「先生の話を聞かない」行動の出現の割合の変化

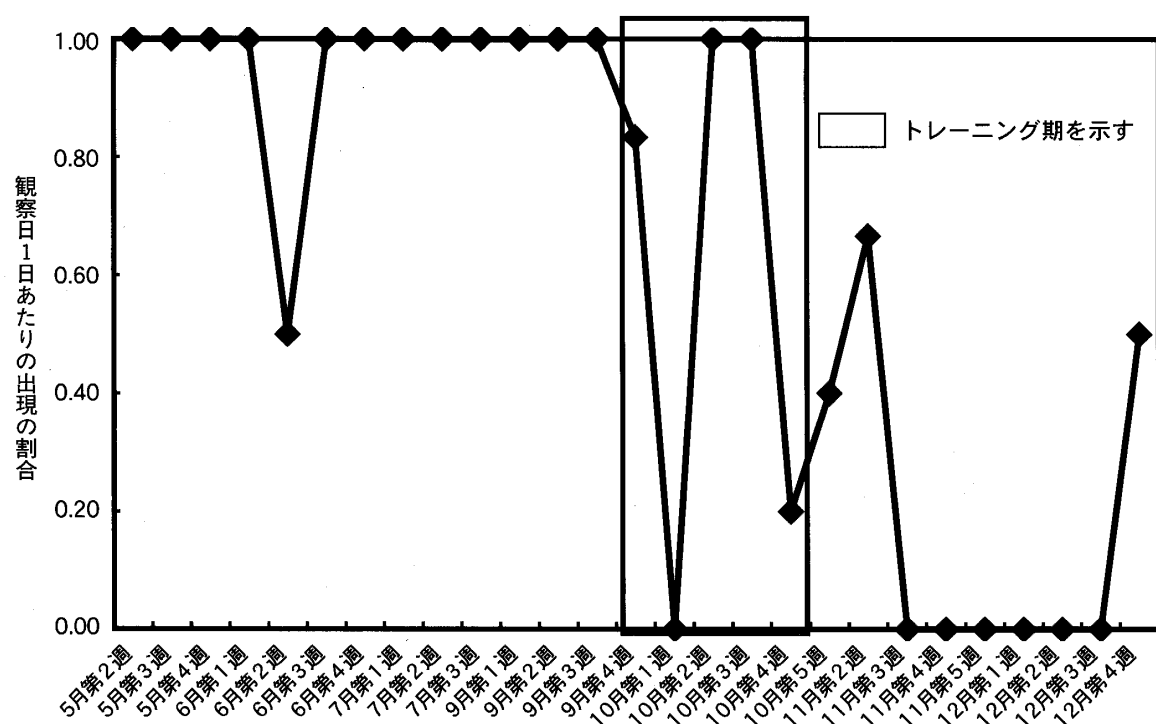


FIGURE 2 「立ち歩く」行動の出現の割合の変化

かった。

2回目の話合いで補助者が、学級全体を対象としたCSSTを実施し、その中で児童Aが級友から承認される機会を設定する方策を提案したところ、学級担任が

意欲を示し、校長の了承のもと2学期に実施することとなった。

その後、学級担任と補助者が母親に会い、介入の内容を説明して了解を得た。担任教師と保護者との間で

は信頼関係が形成されていたが、CSST 実施中および実施後の期間、学級担任が保護者に連絡ノートや電話によって、CSST の授業や他の場面での児童Aのようすを頻繁に連絡し、さらに家庭での協力を得られるように依頼した。

目標スキルの選定に際しては、1学期間中の児童Aの行動観察をもとに、クラスの級友との間で必要でありかつ取り組みやすいスキルを選定し、担任教師との話し合いにより決定した。目標スキルは、挨拶の仕方、上手な聴き方、質問の仕方、仲間の入り方、あたたかい言葉かけ（國分・小林・相川, 1999）の5つである。なお担任教師は、これらの目標スキルは他の児童にとっても学習する価値があると考えていた。

CSST の手続き

CSST は授業時間内（45分）に補助者が実施し、基本的には藤枝・相川（2001）を参考にインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバック（社会的強化を含む）の順に構成した。本研究では、活動場所は通常の教室だけでなく、机のない多目的ホールや体育館も使用し、また紙芝居やゲーム形式などを多く取り入れ、児童が興味をもてる学習方法を用いた。学級担任は、常に児童Aのそばで補助を担当した。

トークン強化と家庭との連携

訓練効果をより確実なものにするために、全児童にトークン強化法を適用した。期間は1回目のCSST後から12月までである。トークンカードとトークン（シール）を用意し、各CSST終了後から毎日、帰りの会の時間にCSSTで目標としたスキルができたかどうかを児童本人に自己評定させ、できていれば補助者からトークン（シール）を与えるという方法にした。トークンを貼るスペース（基本的に5箇所）がいっぱいになると、合格シールを与えるようにした。さらに、各CSSTが終わるたびに、授業の要点をポスターにして、廊下側の窓に貼るようにした。

また、家庭での般化を高めるため、1回目のCSST後から、担任教師によって毎週発行されていた学級通信に隔週で、CSSTの紹介とその要点を載せるようにした。

評定尺度の構成

小学生用社会的スキル尺度（尺度①） 嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野（1996）による尺度で、向社会的スキル（7項目）、引っ込み思案行動（4項目）、攻撃行動（4項目）の計15項目に対して3件法（1～3点）で回答を求めた。向社会的スキル（7～21点）については得点が高いほど、また、引っ込み思案行動（4～12点）と攻撃行動（4～12点）

は得点が低いほど社会的スキルが優れていることを表している。

ソシオメトリック指名法（尺度②） クラスの友だちの中で、一緒に遊びたいと思う友だち、できれば一緒に遊びたくない友だちを、クラス名簿の番号で各3名ずつ選ぶという指名法をクラス集団で実施した。

教師評定（尺度③） 担任教師に、各児童について、挨拶の仕方、上手な聴き方、質問の仕方、仲間の入り方、あたたかい言葉かけの5項目について、項目ごとにその習得の程度を5件法で尋ね、児童ごとにその合計得点を算出した。

保護者評定（尺度④） 全児童の保護者に、家庭での児童の挨拶の仕方、上手な聴き方、質問の仕方、仲間の入り方、あたたかい言葉かけの5項目について、以前と比べた改善の度合いを5件法で尋ね、児童ごとにその合計得点を算出した。習得度ではなく改善の度合いを尋ねたのは、前者では保護者ごとの判断基準に左右される可能性が予想されたためである。後者では、行動変容の程度を尋ねることができると考えた。

CSST と調査の時期

9月第3週に事前調査（上記尺度①～③）を実施した後、9月第4週～10月第4週（トレーニング期）に1週間に1時間ずつCSSTを合計5時間実施した。その後、事後調査（上記尺度①～③）を10月第5週に、フォローアップ調査を12月第1週に実施した。なお、上記尺度④については、9月第4週と12月第2週に実施した。

結 果

児童Aの行動変容

ベースライン期に見られた問題行動は、CSST後にはほぼ見られなくなった（TABLE 1, TABLE 2, FIGURE 1, FIGURE 2）。行動観察およびCSSTでの主な出来事は次の通りであった。

ベースライン期の一部（9月第1週～第3週） 9/4。クラスに、行動が活発な児童Bが2学期から転入してきたことにより、授業中2人で教室内や廊下を走り回ることが数回あった。

9/8。児童Bがしばしばちょっかいをかけるため、児童Aは不快な思いをすることがあり、突然、衝動的な行動を起こしてトイレに引きこもることが4回あった。

9/9。学校を裸足のまま飛び出して、近くの公園で見つかった。

9/17。級友と一緒に教室で漢字・計算ドリルをするのを嫌がり、児童Bとトイレ前の椅子（児童が2～3人座

れるような固定椅子)で勉強していた。

トレーニング期(9月第4週～10月第4週) 9/25(CSST1回目)。授業前の休み時間に、児童Aに「挨拶の仕方」のポイントを伝え、授業で発表するように約束させた。児童Aは照れながらも「いいよ」と言った。授業では事前に伝えておいた「挨拶の仕方」のモデルを演じた。お辞儀しながら挨拶しており、練習時よりも適切にできたので、補助者が意識的に賞賛した。級友は一瞬驚いたようすであったが、その後、児童Aについて肯定的な意見が出てきて、クラス全体が児童Aに対して受容的な雰囲気であった。フィードバックの時間には、児童Aから「挨拶って気持ちがいい」という感想が出された。

9/26。朝、自発的ではなかったが、CSST 1回目授業の要点を使って挨拶をすることができた。

9/27。漢字の練習で、誤った筆順を補助者に指摘されると、素直に受け入れ書き直した。

10/2 (CSST2回目)。児童Aは3日間の病欠直後で、行動に落ち着きがなかった。授業前の休み時間に、児童Aに前回の授業の復習を行い、さらに今回の「上手な聴き方」のポイントを伝えて、今回も発表するように促した。しかし、友だちと早く遊びたいため曖昧な返事であった。授業では活動が少なかったために、後半になると児童Aをはじめ半数ほどの児童が退屈そうな表情をしていた。児童Aは気分が乗らないらしく、発表はしなかった。

10/9 (CSST3回目)。CSST 前の授業時間にトイレに引きこもったので、トイレ前の椅子で「質問の仕方」のポイントを伝え、また今までのスキルが上手に使えるようになってきていることを賞賛して、学習への意欲づけを行った。CSST では、モデルをしたいという児童が20人を越えて学級全体が積極的な学習態度であった。全体的に、話の聴き方も上手になってきている。児童Aの発表は1回だったが、リハーサルで隣の友だちと熱心に練習していたので、意識的に賞賛を与えた。

10/15。生活科で児童Aは、自分も納得する作品を作っていた。そこに児童Bが来て、何も言わずにその作品を取って遊んでしまったので、児童Aは突然、衝動的な行動を起こしてしまった。昼休みに級友の投げた砂が不意に目に入り泣いてしまったときに、「ごめんね」と謝られると「いいよ」と許してあげた。

10/16(CSST4回目)。休み時間に、児童Aだけに今日は体育館で授業をするということを伝え、意欲づけを行った。「どうやって仲間に入れてもらう？」と質問し、その答えを授業で発表するように約束させた。授

業が始まると、早く発表したいという気持ちがクラス全体から感じられた。児童Aは、恥ずかしがらずに大きな声で発表した。リハーサルでは「入～れて」と言えるようになり、どのグループよりも早く仲間を作ることができた。級友の前で賞賛すると、笑いながら「恥ずかしいよ～」と言っていた。児童Aから「楽しい」という発言が頻繁に出た。

10/20。生活科の発表会では、児童Aはリーダーシップを発揮する場面があり、級友を並ばせたり静かにさせたりしていた。

10/21。児童Bが嫌がらせをしたり、急に驚かせたりするので、児童Aは突然衝動的な行動を起こして、椅子や机を蹴飛ばし教室から飛び出した。しかし校舎外には出ずに、トイレの個室にこもっていた。

10/23 (CSST5回目)。事前に児童Aに「授業で発表すると、紙飛行機がもらえるんだよ」ということを伝え、CSST に意欲をもたせるようにした。「あたたかい言葉かけ」のポイントを伝え、事前にたくさんの例を教示した。授業では、手をしっかりと挙げ、指名されると「はい」と返事をし、終わると初めて「みなさんどうですか？」と言うことができた。傍に担任教師がいなくても、行動面で問題はなかった。リハーサルで児童Aのペアが前でやったが、恥ずかしそうなようすはなく、嬉しそうに演じていた。

10/24。朝の会の「1分間スピーチ」で、友だちのスピーチに対して、初めて質問の「おたずね」ができた。担任教師が驚きの表情を示した。

フォローアップ期1(10月第5週～11月第5週) 10/28。教育実習生のお別れ会で、悲しくなり教室の隅で泣きじゃくっていた。そして泣きながらも「ありがとうございました」と言った。

10/29。児童Bとのトラブルはなくなり、突然衝動的な行動を起こしてしまった。しかし、怒っている理由を自分の言葉で説明できるようになった。また5分もすると教室に戻ってきて、授業に参加できるようになった。

10/30。帰りの会の「嬉しかったこと、優しかった友だち」を発表するコーナーで「〇〇ちゃんが消しゴムを拾ってくれて嬉しかったです」と発表し、級友の注目を集めていた。

11/6。朝の会でも席に着けるようになった。グループの中で遊離することがなく、悪戯されて泣いてしまっても「ごめんね」と謝られると、「いいよ」と言えるようになった。

11/12。クラスが少しざわついた雰囲気であったが、

児童Aはプリントの課題に取り組んでいた。

11/14。児童Bがちょっかいをかけてきて、児童Aを蹴った。しかし、衝動的な行動を取ることなく、「やめて」と言った。

11/28。国語の手作りカルタで遊ぶ時間に、1人で遊ぶことなく、班のみんなと順番を守って遊んでいた。また、班長の意見も聞けるようになった。

フォローアップ期2（12月第1週～12月第4週） 12/3。人権集会ではタンバリンを使って音頭を取るという役割をすることになったが、順番を間違えることなく、またしっかりと姿勢を保って発表をしていた。

12/5。国語のカルタ作りで、少しケンカとなり「もうしない！」と言って机にうつ伏せになってしまった。以前のような教室から飛び出したり、トイレに引きこもったりする行動は取らなかった。

12/8。国語の本読みでは、集中力がなくなってしまったが、騒ぐことなく席に着くことができた。

12/9。児童Bに自分のもち物を奪われて、突然衝動的な行動を起こしそうになったが、席に座って自分で気持ちを落ち着かせることができた。

評定尺度の信頼性と各種評定間の関係

小学生用社会的スキル尺度は、小学2年生での使用は想定されていない。それで、他の評定を含めて、内的一貫性と各種評定間関係を調べTABLE 3に示した。相関係数は、全評定値がそろっている事前調査とフォローアップ調査について算出した。

小学生用社会的スキル尺度

下位尺度ごとに、児童Aとクラス成員の平均値を調査時期ごとにまとめたものがTABLE 4である。向社会的スキル得点について、児童Aは事前にはクラス平均よりも得点が低かったが、CSST後およびフォローアップ時にはクラス平均と変わらないレベルになっていた。

TABLE 4 児童Aと他のクラス成員の小学生用社会的スキル尺度下位尺度得点変化

	事前	事後	フォローアップ
向社会的スキル			
児童A	12	18	20
クラス成員(平均)	17.56	19.14	19.31
引っ込み思案行動			
児童A	7	5	5
クラス成員(平均)	6.93	5.46	5.45
攻撃行動			
児童A	6	4	4
クラス成員(平均)	5.07	4.32	4.48

引っ込み思案行動と攻撃行動についても、クラス平均の変化以上に好ましい方向での得点変化が見られる傾向にあった。

ソシオメトリック指名法の集計

ソシオメトリック指名法の結果を浜名(1984)をもとに集計し、クラス全員について社会測定地位指数(Iss)を算出した。Issは、級友からの評価にもとづくクラス内の社会的地位を表している。児童AはIssが上昇し、クラス成員の平均値に近づいていた(Figure 3)。

教師評定

事前にはクラス平均の半分ほどの得点しかなかった児童Aは、事後とフォローアップ時に得点が上昇していた(Figure 4)。教師評定において、児童Aの社会的スキルが上昇したと認知されたことを示していた。

保護者評定

事前の児童Aの得点(13)はクラス平均($M=18.0$)より低かったが、フォローアップ時には児童A(19)はクラス平均($M=19.0$)と同レベルに上昇していた。保護者から見た児童Aの社会的スキルの上達の程度は、他の児童と同程度になっていることを示していた。

担任教師と児童A保護者の見解

フォローアップ期2以後、3学期に聞いた担任教師

TABLE 3 評定尺度の信頼性係数(α)と尺度間の相関係数

	α	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
小学生用社会的スキル尺度							
向社会的スキル(a)	.52		-.21	-.08	-.03	-.08	-.14
引っ込み思案行動(b)	.40	.58**		.23	-.05	-.27	.35
攻撃行動(c)	.43	.58**	.54**		-.11	-.20	-.15
Iss(d)		.42*	-.56**	.02		.51**	-.04
教師評定得点(e)	.81	.40*	-.09	.12	.52**		-.20
保護者評定得点(f)	.61	-.19	.01	-.25	-.16	.05	

(注) 信頼性係数と相関係数の左下半分は事前調査のものであり、相関係数の右上半分はフォローアップ調査のものである。欠損値のために、相関係数の自由度は $df=20\sim29$ となる。

* $p<.05$ ** $p<.01$

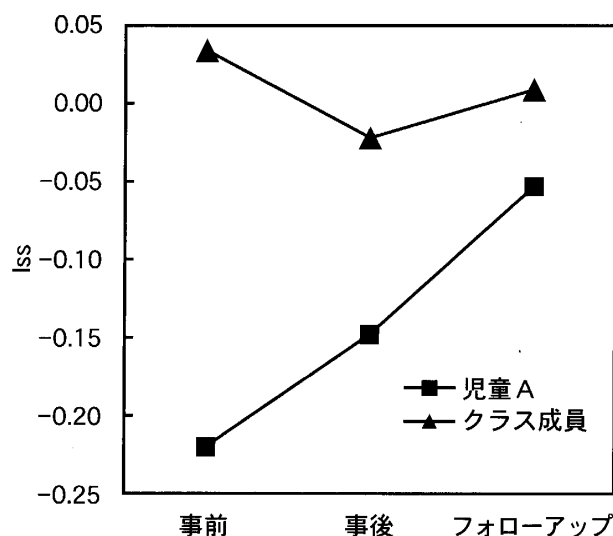


FIGURE 3 社会測定地位指名 (Iss) の児童 A とクラス成員 (平均) の変化

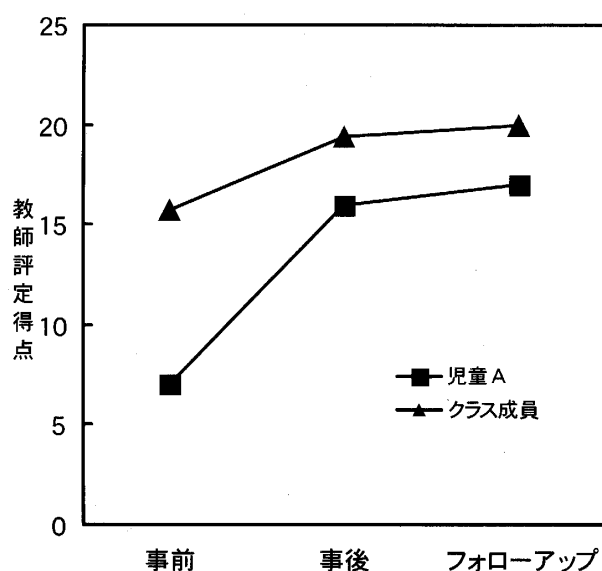


FIGURE 4 教師評定得点の児童 A とクラス成員 (平均) の変化

の見解は以下のようにあり、担任教師は児童 A およびクラスの肯定的変容を認識していた。

「『児童 A を特別視させてはいけない、少しでも学習に関心を向かせたい』と強く思う反面、日々の学習活動や生活指導に追われ、有効な手だては得られないままであった。社会的スキル学習では、児童 A は人前で照れながらも自ら演じるようになった。それから、算数や国語で発言しない子どもたちが、次々に挙手し始めた。『おはよう』の声、ニコニコとした笑顔、クラスの雰囲気が急に変わってきたなと感じられた。国語と

算数の時間に挙手する子が増え、学習態度が良くなってきた。児童 A は、席に座る、課題に取り組む、順番を守る、友だちと遊ぶ、キレなくなる…など目立たなくなった。『これが児童 A なの?』と変容ぶりに日々啞然とさせられるほどだった。児童 A が授業に主体的に参加したり、朝の会・帰りの会、算数の時間でも挙手したりするようになった。」

3 学期になった時点での児童 A の保護者の見解は以下のものであり、保護者も行動の変容を認識していた。「『ありがとう、おはよう、おやすみなさい』などの言葉が増えたような気がする。あと、作った料理を『おいしいね』と褒めてくれたり『お母さん大変やね』と声をかけてくれたりするようになった。」

考 察

児童 A の行動変容

本研究では、多動傾向のある 2 年生児童 A とその所属するクラスに、個別指導および 5 回のクラス単位の CSST を実施した結果、訓練期間を含め 3 ヶ月で児童 A の不適切な行動は大幅に減少し、クラス内での級友との関係に改善が認められた。

児童 A の行動変容の具体的な内容をまとめると、次のようになる。1 年生のときから続いていた立ち歩き、突然、衝動的な行動を起こす、遊びの邪魔をする、プリントや授業に集中できない、などの行動は CSST 後の 2 ヶ月にわたるフォローアップ期間ではほぼ見られなくなった。気持ちを落ち着かせ、友だちと再び活動できるまでの時間が、1 学期には 1～2 時間であったが、2 学期の CSST 後は 5 分ほどになった (10/29)。また、CSST の訓練期間中から、友だちと一緒にルールを守り、なかよく遊ぶことができるようになった (11/28)。友だちの不注意で目に砂が入って泣いてしまっても、友だちから謝れると、「いいよ」と言って許すことができるようになった (10/15)。特に、朝の会の「1 分間スピーチ」や帰りの会の「嬉しかったこと、優しくった友だち」のコーナーで発表することができるようになった (10/24, 30) ことは、意味が大きいと考えられる。

これらの行動変容は、CSST 前に個別指導を行い、CSST 中のモデリングやリハーサルの段階で児童 A の役割や児童 A への賞賛を意図的に増やしたことで、児童 A が級友による承認を得られるようになり、適応的な行動パターンを身につけることができるようになったためであると考えられる。児童 A の対人的環境である級友や担任教師、そして保護者との関係性向上は、ソシオメトリック指名法による社会測定地位指数

(Iss), 教師評定得点, 保護者評定得点の上昇が示しておりである。

なお測定に関して, 自己評定による小学生用社会的スキル尺度については, TABLE 3 より信頼性や妥当性が十分なレベルにあるとは言えないことがわかる。すなわち, 下位尺度の信頼性係数が低く, また3つの下位尺度間および他の尺度との関係において, 想定される方向とは逆の相関関係が見られたり(例: 向社会的スキルと引っ込み思案行動の間の正の相関), 時期による不安定さが認められたりしたからである。一方, 教師評定とIssは安定した相関関係を示しており, 小学2年生の段階では社会的スキルの測定には他者評定による評価が適していると考えられる。

ただし, 自己評定に含まれる「こうありたい」という願望に注目して, 行動の改善と自尊感情を高めることは重要である。そのためには, まず子ども一人ひとりの自己評定結果に注目することと, 次に日常生活場面で適切な行動が観察されたときや, CSSTでの宿題の確認時, そして本研究で言えばトークンエコノミー法実施段階等に意識的に自己評定と関連づけてフィードバックを与えることが有効であると考えられる。

多動傾向のある児童の行動変容

本事例で児童Aが友人関係を大きく向上させることができた要因として3点をあげることができる。まず1点目は, 上述のごとく児童Aに対して個別対応のみではなく, クラス集団内で対応を行った点である。従来, 多動傾向の児童への介入としては, ADHDと診断された児童を含めて, 基本的に個別介入による行動変容法が適用されている。例えば, 個別の指導内容を作り, 個別のトークン強化法を取り入れるといった方法である(野呂・藤村, 2002)。しかし, そうした介入による行動の変化は, 介入対象となった児童の実際の周囲の環境との関係の中で発揮される必要がある。

そこで, 例えば長尾(2003)は, この対象児と級友との相互作用を促進すべく, 対象児-補助者間の2者関係を, 級友を含めた3者関係に拡大しようとした。また佐竹(2001)は, ADHDが疑われる児童の学校生活での級友との相互作用に着目して, 適切な行動の増加と不適切行動の減少を目標にして介入を行っている。ただし, これらの研究では対象児と級友との好ましい相互作用に対して強化を与えるのは, 主に補助者や介入者である。

それに対して, 本研究では個別指導とCSSTを組み合わせることによって, 相互作用の相手である級友を強化者とすることができた。すなわち, CSSTにおけ

る児童Aの発表やモデリングを, 級友は肯定的に評価することができ, 例えばフィードバックでは児童Aに対して温かい言葉をかける場面があった。こうして児童Aは, 級友から承認されるという経験により, CSSTだけでなく算数・国語の時間や朝の会・帰りの会においても発表することができるようになった。そうした児童Aの変容が, さらに級友との好ましい相互作用をもたらしたと推測される。このような好循環のゆえに, 比較的短期間で, 問題行動が改善したと考えられる。

児童Aの行動変容の2つめの要因は, 当該児童との間に信頼関係のある補助者の存在である。本研究では, 補助者が学習支援ボランティアとして2年生の5月より児童Aに関わるようになり, CSST開始時には, 児童Aとの間に十分な信頼関係ができていた。そのために, 児童Aも補助者が授業を担当したCSSTに対して意欲的に取り組んでいた。しかし, 単に補助者が授業者を務めるだけでは, 児童Aの十分な学習効果は期待できなかったと考えられる。なぜなら, CSSTの1~2回目までは, 補助者が授業者であっても, 児童Aは集中力が45分間持続できなかったからである。そのために, 担任教師が児童Aの傍につかねばならなかった。つまり, 授業者が一人しかいない場合には, 多動傾向のある児童に対するCSSTの成立は困難であると考えられる。

なお, 軽度の発達障害児の支援において, 補助者やティーム・ティーチングの必要性が言われている(小塩, 2000)が, モデルとなる実践報告はほとんどないのが現状である(長尾, 2003)。今回は, 単なる安全確保や学習環境の維持を超えて, 補助者の有効な関わり方の一例を示すことができたと言えよう。

児童Aの行動変容の3つめの要因は, 2年生という年齢段階である。軽度発達障害児への早期対応の必要性は言うまでもないが, 今回のようなCSSTでの介入の場合, モデリングやリハーサル段階で児童Aの役割や児童Aの賞賛を意図的に増やすことに対して, 高学年では級友の間に抵抗感があるかもしれない。また, 補助者がつくこと自体がいじめを助長する可能性がある。低学年であるとクラス全員に理解を求め, 全員で特定児童を支えることも可能であると言われている(大高・岩瀬, 2002)。

さらに, 本研究では児童Aや級友の反応から, トークンエコノミーが訓練効果を高めるのに役立っていたと考えられるが, 日本の場合, 高学年ではトークンの選択が難しくなる可能性もある。以上のように, 年齢段階は介入方法検討における重要な要因の一つである

と考えられる。

なお、児童Aは小学校4年生の学年末時点で、問題なく学校生活に適應していることが、校長を通して確認されている。

三次的援助のプロセス

本研究における介入は、学校心理学における三次的援助サービス(石隈, 1999)の一例である。すなわちアセスメントの後、関係者によるチーム援助会議がもたれ、援助方針が決定された。援助策の実施にあたっては、担任教師と補助者が連携するとともに、家庭との連携という文脈で保護者も援助者の一人に位置づけられている。今回は、補助者が部分的にコーディネーター役を果たしていたと言えよう。

児童AはADHDとの診断は受けていないが、明らかな多動傾向を有し、担任の学習指導を妨害するほどであった。このような児童の支援に際して、本研究の介入策を含めていくつかの援助策の可能性があろう。診断を受けた児童であれば、さらに医療機関等との連携が加わるが、いずれにしても担任のみが問題を抱え込まずに、チームでアプローチすることの有効性を示すことができたと言える。さらに、児童Aのみならずクラス全体の雰囲気が向上し、好ましい教育環境を形成することができた。なお、通常学級で軽度発達障害児を担任する場合、教師の受容的な態度が重要であるとされている(竹村・杉山, 2002)。その点への教師の気づきも、こうしたチーム・アプローチの過程で、異なった視点や立場からの指摘によってもたらされる可能性が高いと考えられる。

本研究の限界と課題

本研究での介入方法が、こういった児童や問題傾向に対して有効なのかをさらに検討する必要がある。また、本研究は児童Aに焦点化したものであったが、予期せぬ児童Bの転入という事態にもかかわらず、ねらい通りの成果を得ることができた。児童Bについては、本研究のCSSTで取り上げた基本的な社会的スキルの欠如ではなく、共感能力や良好な対人関係維持のスキルなどが不足しているために不適切な行動を起こすことがあるのではないかと推測される。これが、今回のCSSTで児童Bについて、児童Aのような行動変容が見られなかった理由の一つであろう。児童Bに対しては、この観点から別途有効な介入方法を検討する必要がある。

なお、クラス全体に関して、保護者評定と学校での行動指標での評価との間に相関関係が見られなかったこと(TABLE 3)については、家庭と学校という場面の違

いが関係していると思われる。その意味では、教師と保護者は子どもの異なる面を見ているのであり、今回用いた学級通信を含めて、子どもについての情報を共有することの意義は大きいと言えよう。今後、さらに学校において教育実践を蓄積し、情報だけでなくその成果を保護者と共有していく工夫が、学校と家庭の連携は言うに及ばず、さらに地域社会との連携をも推進する上で重要であると考えられる(cf. 小泉, 2002)。

引用文献

- アメリカ精神医学会 高橋三郎・大野 裕・染矢俊幸 (訳) 2002 DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院 (American Psychiatric Association 2000 *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC : Author.)
- 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350. (Emura, R., & Okayasu, T. 2003 Classroom-based social skills education : Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 339-350.)
- 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, 371-381. (Fujieda, S., & Aikawa, A. 2001 Classwide social skills training: Elementary school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49, 371-381.)
- 浜名外喜男 1984 第5章 社会 1 ソシオメトリック・テスト 河合伊六・西山 啓(監修) 学校教育のための心理学実験法 ナカニシヤ出版
- 干川 隆 1999 学校への支援 文献研究：ティーム・ティーチングの実際—学習困難児の指導方法に関する実証的研究— 国立特殊教育総合研究所／特別研究報告書(C-33), 97-100.
- 井上とも子 1999 注意欠陥・多動性障害への教育的アプローチ—情緒障害通級指導教室での指導を中心に— 発達障害研究, 21, 192-201. (Inoue, T. 1999 Educational approach to ADHD children : A circulation program in a special classroom. *Japanese Journal on Developmental Disabilities*, 21, 192-201.)
- 石隈 利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房

- Kazdin, A. E., Bass, D., Siegel, T., & Thomas, C. 1989 Cognitive-behavioral therapy and relational therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **57**, 522-535.
- キング, C. A., & キルシェンバウム, D. S. (著) 佐藤正二・前田健一・佐藤容子・相川 充 (訳) 1996 子ども援助の社会的スキル—幼児・低学年児童の対人行動訓練— 川島書店 (King, C.A., & Kirschenbaum, D.S. 1992 *Helping young children develop social skills*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.)
- 小泉令三 2002 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ—アンカーポイントとしての学校の位置づけ— 教育心理学研究, **50**, 237-245. (Koizumi, R. 2002 Promoting partnership among the school, the family, and the local community : The school as an anchor point in the local community. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 237-245.)
- 國分康孝 (監修) 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 図書文化社
- 近藤文里 2002 講座 臨床心理学 3 異常心理学 I 東京大学出版会 Pp.245-265.
- 小塩允護 2000 ティーム・ティーチングによる指導 山口 薫 (編著) 学習障害・学習困難への教育的対応—日本の学校教育改革を目指して— 文教資料協会, Pp.74-83.
- Lochman, J. E. 1992 Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys : Three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**, 426-432.
- 長尾秀夫 2003 注意欠陥/多動性障害 (ADHD) 児の教育支援—斉授業における補助教員のあり方— 発達障害研究, **25**, 99-109. (Nagao, H. 2003 Education of pupils with attention deficit/hyperactivity disorder : The role of assistant teachers in the general classroom. *Japanese Journal of Developmental Disabilities*, **25**, 99-109.)
- 野呂文行・藤村 愛 2002 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入 行動療法研究, **28**, 71-81. (Noro, F., & Fujimura, A. 2002 Class preparation behavior : Functional assessment-based intervention in a classroom setting for a child with attention deficit/hyperactivity disorder. *Japanese Journal of Behavior Therapy*, **28**, 71-81.)
- 大阪市計画調整局企画調整部総合計画課 2005 大阪市まちづくりレポート 2005
- 大高一則・岩瀬真理子 2002 AD/HD (注意欠陥多動障害) と LD (学習障害) について 教育, **52**(11), 19-27.
- 佐竹真次 2001 小学校普通学級における ADHD と疑われる児童への機能アセスメントによるアプローチ 山形保健医療研究, **4**, 43-50. (Satake, S. 2001 The functional assessment of a child with attention deficit/hyperactivity disorder in the regular classroom of an elementary school. *Yamagata Journal of Health Science*, **4**, 43-50.)
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山 巖 2000 子どもの社会的スキル訓練—現況と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, **3**, 81-105. (Sato, S., Sato, Y., Okayasu, T., & Takayama, I. 2000 Social skills training with children : A review. *Memoirs of the Faculty of Education and Culture, Miyazaki University. Education*, **3**, 81-105.)
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 1996 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, **22**, 9-20. (Shimada, H., Togasaki, Y., Okayasu, T., & Sakano, Y. 1996 The buffering effects of acquired social skills on psychological school stress in elementary school children. *Japanese Journal of Behavior Therapy*, **22**, 9-20.)
- 竹村洋子・杉山雅彦 2002 通級学級において軽度発達障害児を担任する教師への介入—教師—児童間相互作用と児童とのかかわりに対する教師の認知— 心身障害学研究, **26**, 117-126. (Takemura, Y., & Sugiyama, M. 2002 A treatment for a teacher taking a student with mild disabilities in a general classroom : Analysis of teacher-student interactions and teacher's cognition. *Bulletin of Special Education*, **26**, 117-126.)
- 上出弘之・伊藤隆二 (編) 1981 乱暴な子ども・多動性の子ども 福村出版

付 記

筆・修正したものです。本研究に関わってくださった方々に心よりお礼申し上げます。

本論分は、第2著者が福岡教育大学大学院教育学研究科に提出した修士論文（平成15年度）を再分析し、加

（2004.3.19 受稿, '06.4.17 受理）

Social Skills Education for a Child With Hyperactive Behavior : Tutorial Training Combined With Classwide Social Skills Training

REIZO KOIZUMI (FUKUOKA UNIVERSITY OF EDUCATION) AND DAISUKE WAKASUGI (KATONISHI ELEMENTARY SCHOOL,
MUNAKATA CITY, FUKUOKA PREFECTURE) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2006, 54, 546—557

Effects were examined of social skills education given to a second-grade child with hyperactive behavior. The boy's problem behavior included walking around in his classroom during classes, acting impulsively without first thinking carefully, staying in the lavatory, and disturbing other children's play. During a 5-week period, 5 sessions of classwide social skills training (CSST) were held ; the boy was given a tutorial training session prior to each CSST session. After this combined teaching method had been used, the child's problem behavior in school was reduced. He came to be accepted by his classmates, and played together with them during recess. These observational results were confirmed by behavior ratings done during participant observation, by an index of sociometric status taken from the data of sociometric tests, by behavior ratings made by the boy's classroom teacher, and by behavior ratings of his behavior at home made by his mother. The educational support given to the boy consisted of not only the personal tutorial training, but also the classwide training sessions. When this combination was used, positive effects, such as enhanced interaction between the child and his classmates, were observed. The assistant teacher's role in this intervention was also discussed.

Key Words : tutorial training, classwide social skills training, assistant teacher, behavior problems, elementary school child with hyperactive behavior