

琉球大学学術リポジトリ

ソーシャルスキル・トレーニングを必要とするLD(学習障害)児への対応： 状況の理解を促す指導実践を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): LD(学習障害), ソーシャルスキル, 状況の理解 キーワード (En): 作成者: 大城, 政之, 平田, 永哲, Ooshiro, Masayuki, Hirata, Eitetsu メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5065

ソーシャルスキル・トレーニングを必要とするLD（学習障害）児への対応 —状況の理解を促す指導実践を通して—

大城 政之* 平田 永哲**

Approach to Children with Learning Disabilities who Needs Social Skill Training
— Through Individualized Training to Promote Recognizing Situations —

Masayuki OOSHIRO* Eitetsu HIRATA**

本研究では、状況の理解が困難でソーシャルスキル・トレーニングを必要とする小学2年生のLDと診断された男児への対応について検証した。これまでのソーシャルスキル・トレーニングにおいて取り組まれてきた「認知・社会的学習モデル」と「対人間認知的問題解決モデル」を参照しながら、状況の理解を促し、適切な行動が図れるスキルを獲得させることを目的とした指導を試みた。一日の流れをパネルにして自己の行動の見通しを立てさせる課題や認知発達教材を利用してその場に合った会話（ことば）の認識を促す課題、そして、ロールプレインを通じた状況の理解とその状況に合ったことばの選択を促す課題を実施した。結果として、指導を展開した教室内においては、対象児の行動に積極性、その状況でのことばの選択に改善が見られたが、多集団の中での社会的行動に十分な般化が見られなかった。ソーシャルスキルのアセスメントや「文脈論モデル」を考慮に入れた指導法の工夫が必要であることが課題として残された。

Key word : LD（学習障害） ソーシャルスキル 状況の理解

I はじめに

平成11年7月に文部省は、「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の報告を受けて、最終的な学習障害（Learning Disabilities：以下LD）の定義及びその実態把握と指導について具体的な方針を明らかにした。これにより正式に学習障害が認知され、長く無理解に苦しんできたLD児とその保護者、さらにはその対応に心を痛め、指導に悩んできた教師達にとって、LD児

教育の開始という意味で大きな光明であり、前進の第1歩を迎えたことになる。

LD児は、基本的には、全般的な知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力に著しい困難を示すとされ、特に教科学習において困難を余儀なくしている。また、学習面だけでなくLD児の場合、行動の自己調整や社会的認知、社会的相互交渉の困難を伴う可能性があるという考え方方が広く受け入れられるようになっている（佐藤1998、小林1998、Peter 1993、中村他1997、上野1997）。

ところで、文部省の報告した学習障害の定義では、より学業面の能力の問題に言及しているが、これまで筆者が多くの教師や保護者からの相談を

*Kitaoka Ele. School

*Faculty of Education, Univ. of the
Ryukyus

受けていると、家庭や学校現場ではLD児の学業面にとどまらず、落ち着きのなさや集団活動にうまく適応できない、対人関係が困難という行動面を大きな課題として捉えているのがほとんどであった。また、このことは学校教育を受けている期間だけでなく、社会に出た後でも職場などで対人関係等の困難さがあることも指摘されている（望月、1997）。

佐藤（1998）は、LD児の対人関係上の問題に関心が寄せられるようになった理由として以下の3点を挙げている。

第1に、LD児に限らず、すべての子どものさまざまな領域における発達と、現在及び将来の社会的適応にとって、仲間関係が非常に重要な役割を持っているからである。

第2に、子どもは、誕生以来、さまざまな経験を通して多様な能力を発達させていくが、その際の学習経験の多くは、対人的なやり取りを通じてなされるものである。したがって、対人関係上の問題を抱えていることは、それ自体、他の領域の学習にも悪影響を及ぼしかねないと考えられているからである。

第3に、LDは、聞くこと、話すこと、考えることなど、さまざまな領域の学習に影響する情報処理の問題であると考えられているが、この情報処理の問題は、社会的場面においては適応的な社会的行動の学習を妨害し、そのことがLD児の対人関係上の問題を引き起こすと考えられるからである。

佐藤ら（1995）や泉ら（1996）の研究などでも、LD児はかなり幼い時期から、社会的適応に問題を抱えていることが多いと指摘し、仲間からの受容の低さや拒否が、子ども時代だけでなく、子ども達のその後の適応困難、学校からのドロップアウト、孤独感など多くの否定的な結果と結びついていると指摘している。

また、既述の第3の理由を裏づける報告として、宮本（1992）や上野ら（1992）は、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、さまざまな障害を指すことが、LD児の学力の問題だけにとどまらず、日常生活に必要な言語の使用、一般的な常識ともいえる基礎的知識の獲得、状況の判断

や社会的ルールの理解というような社会生活上のつまずきにもつながるとしている。さらに、LDを持つ子ども達は、多動や注意欠陥、衝動性や固執性、欲求不満となる状態やストレスに対する耐性が低いなどの行動面の問題を併せ持つことが多いと指摘している。

ここで、佐藤（1998）は、LDの社会的適応に関する研究をレビューした上で、LD児の適応上の問題は、彼らのソーシャルスキルのまことに主な原因があると言及している。

ソーシャルスキルについては、さまざまな定義がなされており、現在のところ研究者間での一致には至っていない（表1社会的スキルに関する諸定義を参照）状況にあるが、LD児にソーシャルスキル欠如が生じる背景にはどのような要因が関わっているのか、佐藤（1998）が整理したものを再掲してみたい。

- ① ソーシャルスキル欠如は、LD児の学業スキル欠如の基底にある神経学的機能不全の結果である。
- ② LD児の学業的問題及び学習上の問題が、自己概念の低さ、仲間からの拒否、孤立などを引き起こし、そのことがソーシャルスキルの発達を阻害するようになる。
- ③ LD児は、ソーシャルスキルを習得したり、実行したり、あるいはそれらを強化されたりするための環境を制限されているために、ソーシャルスキルの習得、実行に失敗する。
- ④ ソーシャルスキル欠如は、LD児の家族的ソーシャルスキル・サポート・システムと関連している。このシステムは、特別なニーズを持つLD児を扱ったり、彼らにペースを合わせてやり取りしようとする時に家族の中に生じるストレスが大きくなると、その力が低下する。
- ⑤ LD児と非LD児のソーシャルスキル欠如の違いは、LD児が注意欠陥多動症候群（ADHD）や抑うつを併せ持っていることから生じる。

また、宮本（1992）も、LD児の行動の問題として脳機能障害としての行動特徴、社会性の発達の未熟性による行動特徴を以下のように挙げている。

1) 脳機能障害として

- ① 多動性

表1 社会的スキルに関する諸定義

Libet & Lewinsohn (1973)	他者によっては正または負の強化を受ける行動を発現させ、罰せられたり、面目を失うような行動の発現を抑える複雑な能力
Comb & Slaby (1977)	社会的に受け入れられ、もしくは社会的に価値があり、同時に個人的あるいは相互に、あるいは他人にとって基本的に有益である特定の方法で、一定の社会的文脈の中で他人と相互作用し合う能力
Philips (1978)	他者の権利・要請・満足・義務に損失を与えずに、自己の権利・要請・満足・義務を充足するやり方で、そしてまた、できればこれらの権利を自由かつ開かれた形で他者と分けもてるようコミュニケーションができる程度
Bellack(1979)	人々が社会的な出会いの中で行う特定の行事(何を話すか、どのように話すか、どんな顔つきや動作をするか)を表わす概括的なラベル
Argyle (1981)	相互作用をする人々の目的を実現するために効果のある社会的行動
Hargie et al. (1981)	一連の目的指向的で相互に関連をもつ状況に適切な社会的行動であり、学習が可能で、かつ個人の統制化にある行動
Spence (1981)	日常生活の対人場面で社会的に受け入れられ、かつ他人に迷惑にならない形で社会的強化を受けるような行動
Mcfall (1982)	特定の社会的課題を上手に遂行可能にする特定の能力と遂行の適切さに関する他者の評価
Trower (1982)	通常人々が社会的相互作用の中で用いるような規則によって統制された目に見える規準的な行動・行為の要素及び目標に向けてスキル行動を作り出していく過程
Michelson (1983)	ひとまとめりの複雑な対人的行動、適切な社会的スキルとは短期、長期に渡り、個人的にも対人的にも満足を最大にするもの
Water & Sroufe (1983)	良い発達的結果を達成するために環境的あるいは個人的な資源を利用できること
Hops (1983)	所与の状況における個人の遂行の一般的な質に関する社会的判断を反映する要約的な用語
Field et al. (1984)	個人の社会的遂行（その個人の典型的な行動様式）に影響を与える基本的能力
Gresham (1986)	一定の状況下で重要な社会的結果を予測するのに役立つ諸行動
Cartledge & Milburn (1986)	他者からの正の反応を引き出し、負の反応を回避する手助けとなるような形で相互作用を行うことを可能にする社会的に受容される学習された行動
Liberman (1988)	社会的能力(Social Competence)を獲得するのに必要な対処過程
Rusch (1992)	状況特定的で社会的文脈により目標指向的、ルール支配的行動

(資料出所：島田，1995)

- ② 衝動性
- ③ 注意転導性
- ④ 感情易変性
- ⑤ 爆発性
- ⑥ 固執性
- ⑦ 不規則な生活・睡眠リズム
- ⑧ 事故の多発

2) 社会性の発達の未熟性として

- ① 集団行動困難
- ② 欲求不満
- ③ 易興奮性
- ④ 乏しい交友関係
- ⑤ いじめ
- ⑥ 規則・ルールの理解困難
- ⑦ 冗談・ユーモアの理解困難
- ⑧ 虚言傾向

上記の要因などと併せて、服部（1998）は、LDの認知的な観点及び臨床的経験等を踏まえて、社会性の問題に影響し得る特性を表2に整理している。

佐藤（1998）や宮本（1992）が挙げたLD児の社会性に関する問題の要因や服部（1998）の指摘したLD児の社会性の特性を概観した上で、LD児がソーシャルスキルを欠如しているとは断定できないものの、ソーシャルスキルの実行を妨害する要因を複合的に併せ持っていることが推測できる。そのようなLD児に対して、スキルの知識獲得や内発的な実行意思の表出のトレーニングは必要不可欠な条件だと思われる。併せて、スキルを実行させ得る教育環境の整備や周りの理解者の励まし、強化は必要な条件として挙げられるのではないだろうか。

以下に、これまでLD児に適用されているソーシャルスキル・トレーニングのモデルについて佐藤（1998）がまとめている報告を筆者が表3に表わしてみた。

これまで、多くの研究報告は表3の「認知・社会的学習モデル」や「対人間認知的問題解決モデル」を主流としたアプローチになっており、その

表2 社会性の問題に関する特性

特性の枠組み	特性の概要
① 言語面の問題	V1：単語や單文の理解、基礎的な言語表現がつたない。 V2：冗談やユーモアの理解が悪い。
② 社会的認知力の問題	S1：相手の表情や状況が理解しにくい。 S2：社会的スールを理解しにくい。
③ 記憶の問題	M：友達の名前を覚えにくかったり、約束を忘れたしやすい。
④ 運動の問題	C：不器用で身だしなみを整えるのが苦手。 E：表情や動作が乏しい、ぎこちない。
⑤ 行動上の問題	H：衝動性が高い。 T：欲求不満耐性が低い。 A：注意の集中が悪い。
⑥ 興味・関心個人的特性の問題	I：興味や関心が偏っている。特異である。 D：遊びや行動、考え方などが幼い。 P：行動のペースがゆっくりしている。

効果も報告されている。

現在、LD児へのソーシャルスキル・トレーニングに関するアプローチに対して、アセスメントの問題や指導法についてコンセンサスを得ている現状はないが、LD児の社会性に関わる諸問題に対する改善・克服を試みる支援の方法は急務な課題である。

そこで、本研究では状況の理解が困難で、集団活動の中で対人関係を円滑に行うことに困難を示すM児の指導事例を通してLD児のソーシャルスキルに関するアプローチを検証してみたい。

II 研究の目的

本研究では、筆者が担当する「ことばの教室（言語障害特殊学級）」に在籍するLDと診断され、学習の遅れと注意の持続が難しく、今、自分がや

らなければならないことを忘れてしまうことが目立つなど状況の理解が困難である小学2年生のM児の事例を通して、ソーシャルスキル・トレーニングに重点をおいた指導実践を報告する。それによる児童の変容と新たに見出された課題について考察し、LD児への社会的適応困難な問題に対する適切な対応の在り方を模索することが、本研究の目的である。

III 指導の実際

1. 対象児

本校「ことばの教室（言語障害特殊学級）」に在籍するLDと診断された小学2年生男児（M児）

2. 指導期間及び指導場面

平成11年4月から11月までの期間の指導経過をまとめ、指導場所は「ことばの教室」での「養護・

表3 ソーシャルスキル・トレーニングのモデル

モデル	考え方	目標	方法
認知・社会的学習モデル	学習は、自分が観察した（モデル）の行動とその行動を実行した結果について解釈し、それを基にして、その行動についての概念を形成させる。	<ul style="list-style-type: none"> ・スキルの概念を強めること ・スキルフル（skillful）逐行を促進すること ・スキルの維持と般化を育てること 	<ul style="list-style-type: none"> ・教示 ・モデリング ・ロールプレイン ・リハーサル ・フィードバック
対人間的問題解決モデル	<p>対人場面での行動を媒介するような思考過程を教える。</p> <p>「もし子どもが対人的問題場面を通してどのように考えればよいかを学習したならば、それはその子どもがどんな行動をとるかに影響を及ぼすだろう」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・目標の識別 ・いろいろな解決法の選択肢を考えつく ・それぞれの解決法をとったときに起こりうる結果について考える 	・ロールプレイン
文脈モデル	<p>社会的地位と仲間受容は子どもと集団との間の相互作用の関数である。</p> <p>「集団が変化することなしに、その子どものソーシャルスキルが変化しただけでは不十分。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・対象児をとりまく大人や仲間への理解啓発 	・環境調整法

訓練＝自立活動」を含めた学習活動を中心に行われた。

3. M児のプロフィール分析（実態把握）

1) 生育歴及び家族構成

妊娠中、分娩時は正常で、問題はみられない。2歳半頃に家で迷子になったり、行動やことばの表出などから、周りの子と少し違うことに気づく。保健所でみてもらうと、「ことばが遅い」ことから保育園を勧められ、3歳時に普通児として保育園に入園。その後、沖縄小児発達センターにて「言語発達遅滞」と診断され、統合保育を受ける。同時期に沖縄県中央児童相談所にて「特異的発達障害」と判定された。幼稚園入園を機に筆者への相談が始まり、その際行われたスクリーニングで「LDサスペクト」として対応を図っていくことを検討。1年入学は、筆者が勤務する公立小学校「ことばの教室」に入級。2年生になって琉球大学附属病院にて「LD・ADHD」の診断を受け、リタリンの投薬を始める。家族は、両親、兄2人、姉1人。M児は末っ子の4人兄弟である。

2) 行動と学習能力の特徴（行動観察から）

学校生活の場面で見られるM児の行動を学習面、日常生活場面、対人関係場面の側面から記録することに努めた。以下にその行動特徴を記す。

○学習場面や会話場面で、指示（話）されたことを理解し、行動に移そうとするが、途中で指示（話）を忘れ、自分の興味のあることをしてしまう。「今、何をするの？」と聞くと、我に返るように指示されたことを正しく行うことができる。

○興味・関心のあるものには、集中し、それを他者へ意欲的に伝えようとする。

○忘れ物が多く、状況の理解が十分把握できず、

その場面や文脈に合わない言動をとることがある。

○国語：文字や文章を音読したり黙読したりすることはできるが、読んだものを理解することが苦手である。漢字なども1年生前半までのものを覚えているが、使い方や書き順などで誤りが多い。

○算数：具対物（教具）を使っての繰り上がり、くり下がり計算は比較的良好で、繰り返し学習を進めればなんとか習得できるが、文章題などから式を立てるときに難しさを示す。

○全体的に動作は遅く、ボーッとしていて注意の集中が苦手である。

○友達への関心、関わりはみられるが、一人遊びの場面が多い。

○お菓子作りや料理などに関心が強く、家庭でよく調理している。

○「学研の科学や学習」の雑誌を好んで読み、そこからいろいろな情報を収集し、他者へ意欲的に伝えようとする。

3) 心理的機能の背景（諸心理検査から）

LD児の心理的機能の背景を探るために、LDであるかどうかスクリーニングするためにPRS（LD児診断のためのスクリーニングテスト）を行った。その後、知的発達を把握するためにLD児診断によく使われるWISC-R知能診断検査を利用した。

① PRS（LD児診断のためのスクリーニングテスト）の結果

表4の通り、M児はLDの可能性が高いことはわかったが、言語性の問題を抱えているのか、非言語性に問題を抱えているのか判明できなかった。

表4 M児のPRSの結果

判 定	得 点	解 釈
言語性LD判定	16点	言語性LDサスペクト
非言語性LD判定	34点	非言語性LDサスペクト
総 合 判 定	50点	LDサスペクト（LDの可能性が高い）

② WISC-R知能診断検査の結果（'99.4.13実施、生活年齢7歳7ヶ月）

図1に示される各下位検査の評価点からプロフィール分析を行うと以下の点が推測された。

ア) 上野（1984）の群得点による分類を参考に以下の結果が導き出された。

言語操作力（VO）： 4.7

空間操作力（SO）： 13

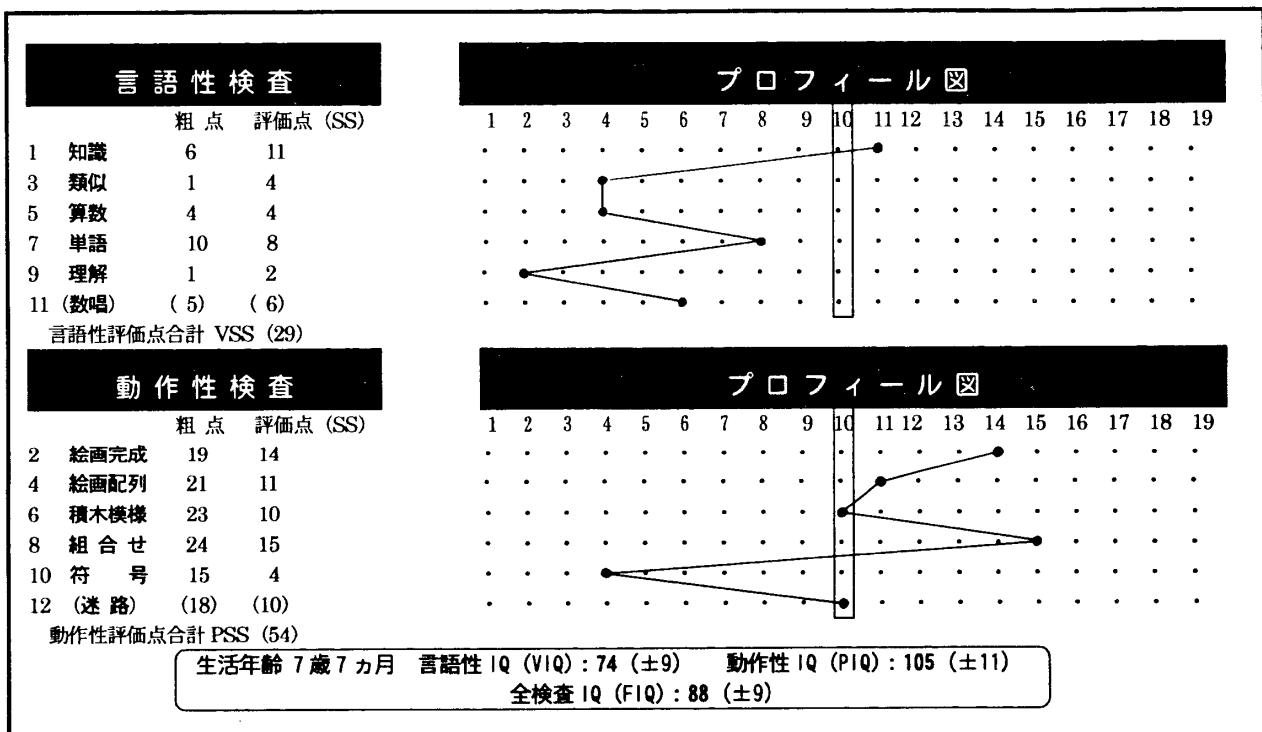


図1 M児のWISC-Rの得点及びプロフィール

表5 行動特徴の背景なる影響因（強い能力、弱い能力）

強い能力		弱い能力	
知覚的体制化	知識の蓄え	経次的処理	被転導性あり
空間	初期環境の豊富さ	両半球による情報処理 (両半球を統合した脳機能)	不安
同時的処理	想起	モデルの再構成（模写）	聴力
場独立	視覚的体制化 (反応の特徴)	無意味刺激（抽象的）	短期記憶
右半球による情報処理 (統合的情報処理)	総合	精神的敏捷性 (聴覚的敏捷性)	数を扱う能力
問題解決		紙と鉛筆を扱う技能	系列化
有意義刺激		常識・社会的判断	自動的処理
不確実時の反応能力		推理	

注意・記憶力(AM) : 4.7

知識習得力 (KA) : 7.7

上記の結果をLD類型分類にあてはめていくと、M児は、「重複言語性LD」であることが推測される。

イ) 藤田他(1992)によるプロフィール分析を行った結果、各下位検査の評価点から、M児の個人内差として心理的背景に内在している<強い能力>と<弱い能力>を抽出し、日常生活場面で見られる行動特徴と比較照合してみた。

表5に、行動特徴の背景となる影響因を示す。

③ ITPA言語学習能力診断検査の結果 ('99. 8月15日実施)

WISC-R知能診断検査の結果から、M児は言語性の問題を抱えていることが伺えたので、言語発達や言語の情報処理にどのような特徴を持っているかを探るために、本検査を実施した。結果は図2の通りである。

図2の通り、「絵の理解」「絵の類推」の下位検査が優位で、「文の理解」が劣弱であった。この

結果から、絵や文字の意味を理解する能力（受容過程）及び視覚的に提示された概念を意味をなすように関連付ける能力（連合過程）など表象水準で視覚的・運動回路が優位であるが、自動水準で聴覚・音声回路に劣弱さが見られることがわかった。

すなわち、M児は語彙を含む言語知識は豊富で目から入ってくる情報を処理することは優位であるが、耳から入ってくる情報をうまく処理することに困難を示すことが推測できる。

④ 諸心理検査からの分析（行動特徴との比較照合）

諸心理検査の結果から、知的水準は境界線から正常域にあり、注意・記憶性の問題を重複した言語性LDと推測される。WISC-R及びITPA両検査の結果から共通して、M児は、耳から入ってくる情報処理の敏捷性に劣弱さを示し、他の刺激に注意が向けられ、目前の課題から気がそれてしまう（被転導性）傾向が強いことがわかった。これは、行動観察からも指摘されるように、指示の理解は

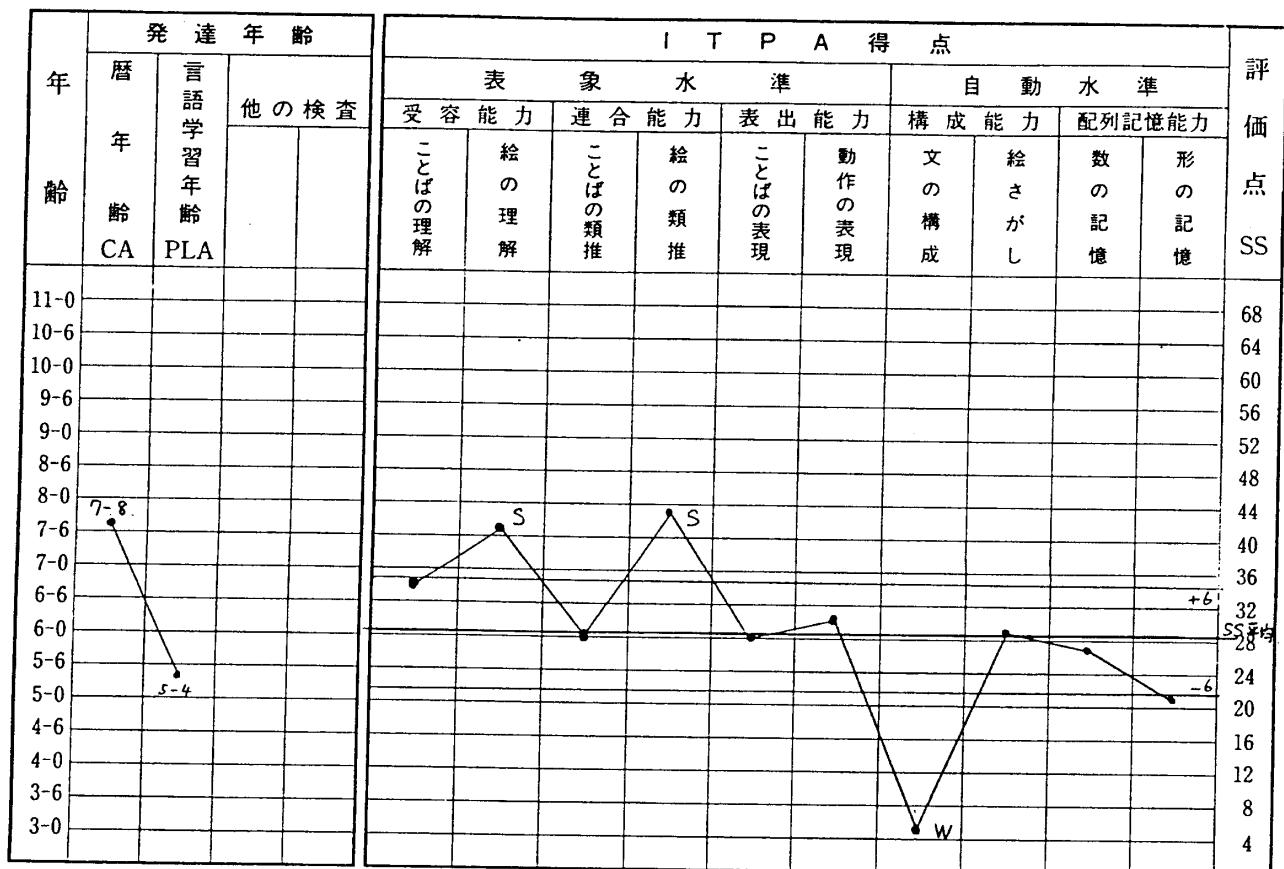


図2 M児のITPA検査の結果

できても、途中で指示を忘れ、自分の興味あることをしてしまう結果を招いていると推察される。また、常識・社会的判断及び推理する力に劣弱な要素を持っていることから、自分の置かれている状況を理解できず、その場面や文脈に合わない言動をとってしまう事態を招いていることが考えられる。しかし、一方で、入ってくる情報（刺激）を一つの全体としてまとめる力や空間的な位置関係を認識する力が保障されていることから、目から入ってきた視覚情報を全体的なイメージとして捉えやすいことがわかった。このことは、M児の文字の学習を保障し、本や雑誌などの挿し絵などを通して、お菓子作りや工作などが可能になっていると考えられ、知識の蓄えも目から入ってくる視覚情報によって形成されてきたものと推察される。したがって、M児の抱える課題を改善・克服するために、全体的なイメージを持たせ、最初に「こんなことをやるんだよ」と具対物など視覚的な手がかりや指示を与え、課題もより具体的なものから取り組ませることがM児にとって有効であると考えられる。

⑤ TK式標準学力検査の結果（'99.4.23.実施）

学力偏差は国語35、算数33であり、国語では「言語についての知識・理解」は比較的良かったものの、「表現」が劣弱であった。算数においては「図形」は比較的良かったが、「数と計算」領域で数学的な考え方や表現・処理に劣弱さがみられた。

V 指導仮説

指導するにあたり、以下の指導仮説を考えた。行動観察と諸心理検査及び標準学力検査、家庭からの情報を含んだ教育・心理的アセスメント（指導に結びつける診断）を通して、児童のソーシャルスキルに関する背景を探り、既述の「認知・社会的学習モデル」や「対人間認知的問題解決モデル」を考慮した指導の内容・方法を工夫してM児の抱える課題の改善・克服に向けた支援を行えば、M児の状況の理解の困難を含めた社会的適応困難を軽減できるのではないか。

V 指導方針

M児の実態を踏まえ、より強い能力を活用しながら課題を改善・克服していくアプローチを考え、以下の指導方針を立てた。

1. 同時的、空間的な情報処理が優位であることから、指示の与え方、教材の提示ができるだけ視覚的なもの、より具対物を利用しながら支援を与え、全体的なイメージをつかませるよう配慮する。
2. 注意力の持続が断片的になることから、教室の席を前列にし、声かけを最初にM児に行い、できるだけM児に復唱確認させるようにする。
3. 一日の流れをパネルにし、次の学習内容をM児に確認させ、机上には朝の会から下校までの行動チェックリストを貼っておき、M児自身でチェック確認させ見通しを持たせる。
4. 「養護・訓練＝自立活動」の時間での個別学習あるいはグループ学習を通じ、場面理解を促す認知教材やロールプレイン、モデリングなどを指導に取り入れ、あらゆる状況を言語化し「M児だったらどうする？」と具体的な対応の仕方を判断させるようにし、具体的なスキルの理解を促す。
5. 話し合いや人前での発表、共同生活場面での調理や工作、あるいはスポーツやゲームなど、あらゆる場面で、必要に応じ、望ましい行動パターン（スキル）を教示していく。

VI 指導内容

1. 一日の生活の流れと自分の行動を確認する（朝の会で）

ねらい：

一日の流れを自分で確認することにより、見通しを持たせ、各場面（状況）での自分の行動を予測させ、実際に実行させる。

活動内容：

- ① 朝の会で一日の流れをパネルにし、確認させる。
- ② 行動チェックリストを机上に貼り、自分でやることを書く。活動が終わると自分で斜線を引き、終わったことを確認させる。

2. その場面の会話（ことば）を認識する。

（養護・訓練＝自立活動の時間で個別対応）

ねらい：

挿し絵から、その場にふさわしい会話を考え、その状況での適切なことばを理解させる。

学習内容：

教材は、「こばと治療教育センター編：認知発達教材ステップアップ（ことばのつかいかた）」を使用し、八百屋さんの買い物場面、デパートでの買い物場面、ケガをした時の場面など12場面の設問から構成されている。それぞれに登場人物の発言に吹き出しがあり、その状況に合ったことばを書き入れる課題である。

3. 模擬演技（ロールプレイン）を通して、状況の理解とその状況に合ったことばを認識する。（養護・訓練＝自立活動の時間でグループ学習による）

ねらい：

① グループ対抗により、競争意識を高める、

動機づけや注意の持続を図る。

② 演技中の状況（課題として出された状況）

から、適切な言動を理解させ、その認識を高める。

活動内容：

3人1グループで2つのグループを作り、教師が見せる問題（ある状況設定 例：テレビゲームをしていて途中から割り込んでゲームを奪い取りゲームをやりだす場面）にどう対処するか、その答えをグループで話し合い、動作やことばで答える。

VII 指導経過（結果）

M児の変容は、その現われる言動を観察・記録し、そこから得られた情報を評価の対象とした。M児の様子は以下の通りである。

○これまで、次に何をするのか見通しを持つことに困難を示していたM児が、7月初め頃からチェックリストを活用したことにより、「次は○○をするんだよね？」と言葉で確認するようになった。しかし、チェックリスト

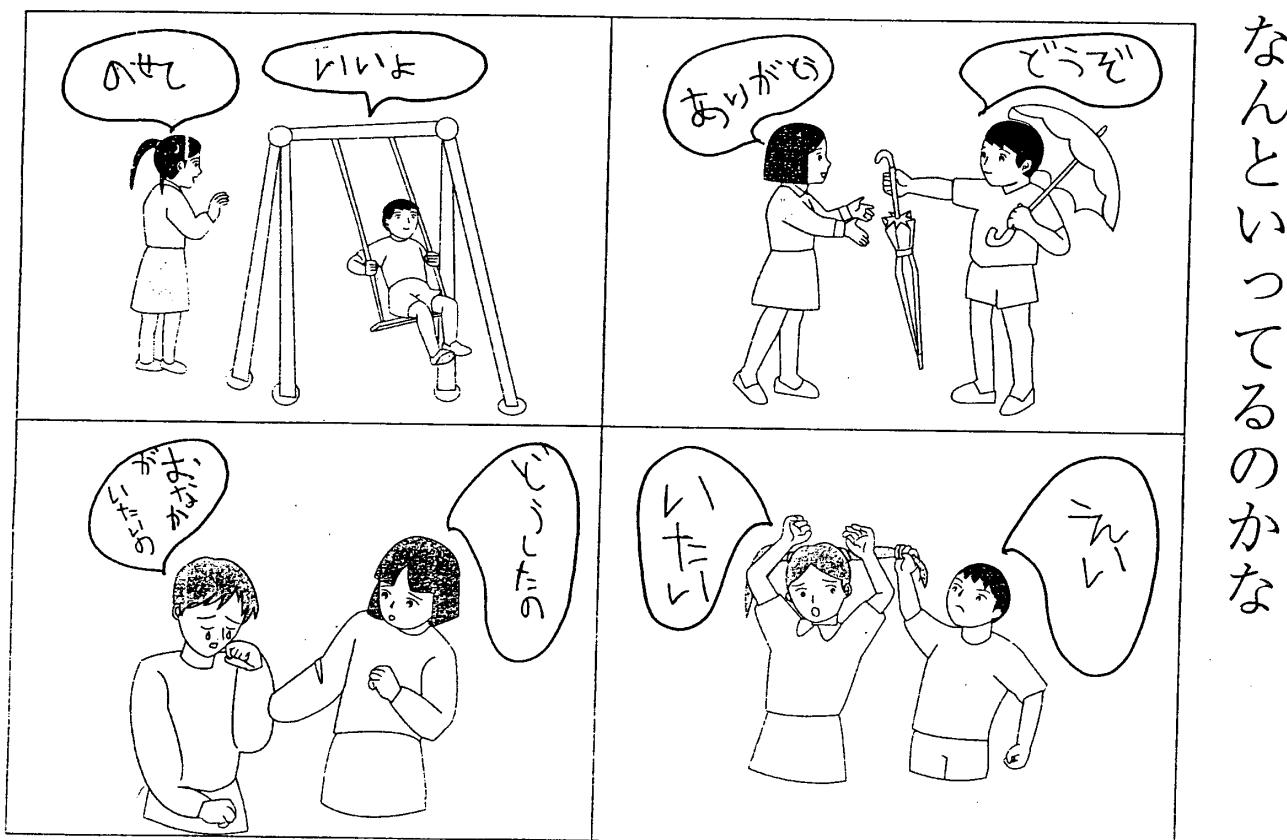


図3 課題解決例

の記入に時間がかかったことと、黒板のパネルだけで済ますことが容易であることに気づき、10月後半からチェックリストへの記入を拒否するようになった。

○9月に入り、その場面での行動を、「○○するんだよね？」と対応の仕方を確認し、行動する場面が見られるようになり、他児の行動に対しても逆にM児が注意を喚起したり、行動を促す場面がみられるようになった。しかし、確認を忘れたりすると混乱し、注意が転導する傾向にあった。

○教材プリントを使った学習では、当初、挿し絵とは異なる自分の関心のある会話文を書いていたため、挿し絵の一つひとつの状況を確認させ、全体的にどのような状況で、その時どんなことを言っているのかを確認させた。すると7月には、挿し絵から次の状況を推測し、自発的に会話文を作ったりできるようになつた（図3参照）。また、課題以外の絵本などからその登場人物の心境などを推測し、言葉に表わすようになり、特に怒っている場面、泣いている場面、ふざけている場面などの言語表現は比較的容易に表現できるようになり、表情の認知も可能であった。しかし、他者からの要求に対する応答（反応）や自己の要求を伝える手段において、まだ年齢段階に期待される対応は困難であった。

○ロールプレインには楽しく参加し、当初は他児の意見だけで行動していたが、他児の誤りを指摘し、積極的に解答しようとする態度が見られるようになった。

VII 考 察

ソーシャルスキル・トレーニングの一つとして「状況の理解を促す指導」を概観してきたが、指導仮説の事項についてM児の指導においては、「養護・訓練＝自立活動」の学習場面や「ことばの教室」内の適応行動はほぼ確立し、おおよその成果を見ることができたと判断できるが、どうしても協力学級内での級友とのぶつかりが依然として見られた。M児なりに対応はしているのだが、どうしても相手の言っていること、そのときの状況を十分理解できずに、場合によっては一人よが

りな判断で解決しようとしていた。事前に協力学級の児童には、あらかじめM児の実態、その対応を説明していたが、低学年の2年生では困難な状況があったことは否めない。

このことから、ソーシャルスキル・トレーニングとしての「認知・社会的学習モデル」や「対人間認知学習問題解決モデル」による対応では、一応の効果は見られたものの、その「般化」に困難を示すことが伺える。

佐藤（1998）は、「認知・社会的学習モデル」について、次のように指摘している。すなわち、この対応法では、「LD児が適切なソーシャルスキルを学習し、それを維持し、般化できることを示した点で意義深いが、ソーシャルスキルの改善によって彼らの社会的適応が改善されたかどうかは検討していなかった。」また、「対人間認知的問題解決モデル」も同様で、この2つのモデルでは、そもそも仲間関係の問題がLD児自身に何らかの欠如があると考える「欠如モデル」に基づいていること、その子どもだけに焦点が当てられていたことが、その背景にあるのではないかと推測している。

今回のM児のアプローチで十分考慮しなかった「文脈論モデル」に佐藤（1998）は大きな期待を寄せている。すなわち、LD児への改善・克服に向けたソーシャルスキル獲得のアプローチだけでなく、そのLD児の置かれている社会的個人的環境の調整も考慮に入れたアプローチが大きな鍵を握っていることが考えられる。「文脈論モデル」による研究が少なく、参考とすべき指導事例は得られにくいが、今回の指導事例でも伺えたように、M児の協力学級へのアプローチを十分検討し、改善を図っていくことが今後重要であることがわかつた。そのためには、協力学級の担任のみならず、学校全体の共通理解と対応を必要としているため、解決しなければならない課題は残されている。LD児の仲間関係を改善していくために、この課題は大きな可能性を秘めている。それは、学校教育だけに留まらず、社会に出た後の職場など、地域社会においても波及していくことが予想できるからである。インクルージョン教育との関連も生まれてくるだけでなく、LD児・者の豊かな生活を保障していく上でも、「文脈論モデル」による

検証は今後行われていく必要があろう。

IX 今後の課題

ソーシャルスキル・トレーニングを必要としたM児の指導実践を通して、以下の点が課題として残された。

1. 「認知・社会的学習モデル」や「対人間認知学習問題解決モデル」を考慮した指導を試みたが、獲得したスキルが限られた場面だけのスキル実行に留まり、あらゆる場面での適用に困難を示していた。個別に対応した学習場面だけで課題を克服できる問題を超えており、あらゆる場面での「般化」を念頭に置いた指導の改善が残されている。
2. 今後の支援の柱として、以下の観点を考慮する必要があるのではないかと考える。
 - ① 日常生活環境の中で望まれている行動を指導する。
 - ② さまざまな反応の仕方を指導する。
 - ③ さまざまな条件下で少しづつ指導する。
 - ④ 日常生活環境の中で、よく接する人や場面を多元的に用いて指導する。
 - ⑤ 訓練で得られた成果を自然な環境に近づけていく。
 - ⑥ 自分の行動を正しく報告したとき、認め強化する。
 - ⑦ 新たに適切な応用を試みることを促し、般化能力を促す。
3. 注意の持続、事物事象への志向性を高めるための工夫も考慮する必要がある。
4. LD児のソーシャルスキルの現状を把握し、トレーニングを計画し、効果の判定を行うために、スキルのアセスメント及びそこから導き出される指導法について検討する必要がある。
5. 基本的な社会性スキルについても再考する必要がある。Peter (1993) が、表6に示す基本的な社会性スキルを挙げているように、具体的な場面に最小限必要なスキルを拾い上げ、整理し、項目化していく必要があろう。このことはスキルのアセスメント、指導の焦点化にも効果を与えるものと考える。
6. 佐藤（1998）が指摘するように、「スキル

知識の習得」という1つの行動だけでも、具体的には「その場面の社会的情報を正確に読む。」「その社会的情報を的確に解釈する。」「その場面にふさわしい社会的行動がなんであるかを判断する。」など、さまざまな要素的能力の把握が重要である。そして、LD児の場合、スキルの習得や実行に必要な種々の要素的能力のうち、どの部分に欠陥があるのか検討する必要がある。その点に関して、Dodge (1986) の社会的情報処理モデルで解釈すると実態把握の糸口が見つかるのではないかと提言している（図4参照）。今回の諸心理検査からもM児の心理的背景を探ることができたが、社会的情報処理についての解釈はなされておらず、今後の取り組みとして重視していく必要があろう。

X 最後に

これまで多くの教師や保護者が筆者に相談してきたが、その内容の多くが学級の中や地域の中で「友達がない」「友達とよくケンカする」「暴言を吐く」「状況に合わないことを一方的に話す」など、社会生活を送る上での不適切な問題行動についてであった。LD児の場合、本人自身の認知的な問題を抱えた背景からこのような行動として現われていることもあるし、本人自身が二次的な孤独感、孤立感、疎外感から現われていることもある。今後、社会生活を他者と営んでいく上では、対人間の相互のコミュニケーションが必要不可欠なものであることは避けられない。そのような事態に向けて、LD児のソーシャルスキル（社会的技能）の習得と実行に至るまでの支援は、あらゆる場面で教師や保護者等の気づきから始められなければならないだろう。

文部省の協力者会議の報告では、LD児に関する指導の手立てとして、通常学級における支援が基本となることを明言している。そのため、今後はより一層、集団の中でのLD児への社会的な適応行動が望まれてくることは推測の域を越えないだろう。LD児に対するソーシャルスキルの獲得に向けた取り組みの一例を示した今回の研究が、教育現場の対応の一助になれば幸いである。

表6 基本的な社会性スキル

項目	ス キ ル
① 目によるコンタクト	・会話している人と少なくとも一定の時間、目によるコンタクトを維持できること
② 顔の表現	・微笑んだり関心を示すこと
③ 社会的な距離	・他の人に接するときの適切な距離やどのような身体的接触が不適切かを知っていること
④ 声の質	声の大きさ、高さ、話のスピード、明瞭性、内容
⑤ 挨拶	・友達をつくることや挨拶に答えること友達を自分たちの活動に入るよう誘うこと
⑥ 会話	・年齢相応の会話スキル ・感情の表現 ・質問に答えること ・人の話を聞くこと ・興味を示すこと ・相手の発話に反応すること
⑦ 友達と遊ぶこと 友達と一緒に活動すること	・ルールに従うこと ・譲り合うこと ・妥協すること ・援助すること ・順番を守ること ・ほめること ・ありがとうを言うこと ・ごめんなさいを言うこと
⑧ 人の注意を引くこと、援助を求める	・人の注意を引いたり援助を求めるために適切な方法を使うこと
⑨ ケンカをうまく処理すること	・敵対心をコントロールすること ・自分の怒りや他の人の怒りをうまく処理すること ・批判を受け入れること ・スポーツmanshipをもつこと
⑩ 身だしなみを整えること	・季節、気候に合った服を選ぶこと* ・上着から下着がはみ出でていないかに気づくこと*

(*筆者が加筆)

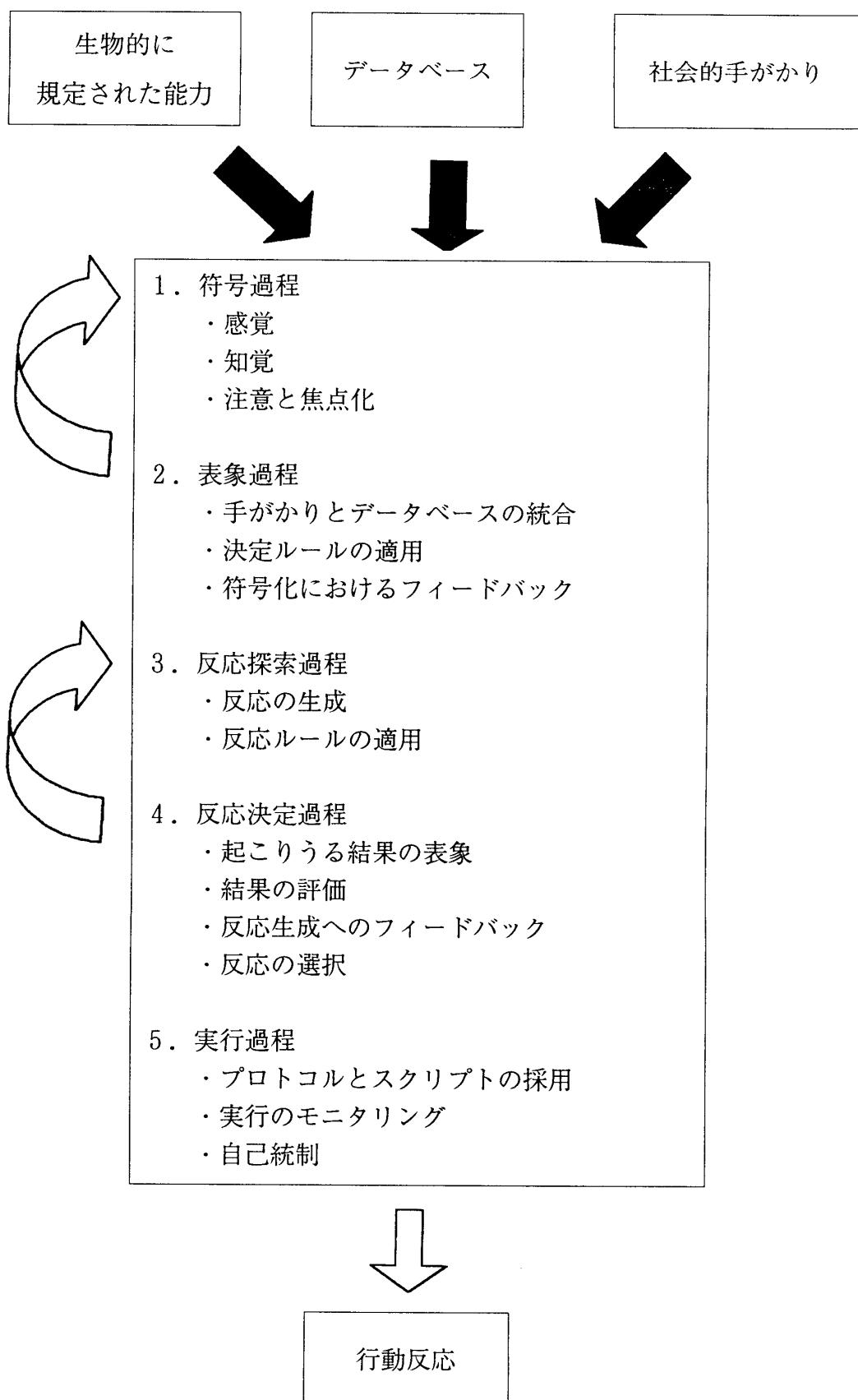


図4 Dodge (1986) 社会的情報処理モデル
佐藤 (1998) より引用

《参考文献》

- 1) 藤田和弘他 (1992). 新・WISC-R知能診断事例集. 日本文化科学社.
- 2) 服部美佳子 (1998). LDと社会性. LD（学習障害）－研究と実践－. 第6巻. 2号. 15-20.
- 3) 泉真佐子, 佐藤容子, 佐藤正二 (1996). LD幼児の社会的適応とoff task行動（1）－健常児との比較－. 第22回日本行動療法学会大会発表論文集. 140-141.
- 4) 小林 真 (1998). 社会的スキル訓練に対するニーズの調査－教育現場と地域社会において－. 日本LD学会第7回大会発表論文集. 72-75.
- 5) 望月葉子 (1997). 職業リハビリテーションと「学習障害」「学習障害」のある者の職業上の諸問題に関する研究. 第2章 障害者職業総合センター調査研究報告書No19. 36-57.
- 6) 森永良子他 (1992). PRS (LD児診断のためのスクリーニングテスト) 手引き. 文教資料協会.
- 7) 中村水帆子, 守牧子, 小貫悟 (1997). ソーシャルスキルの遂行に問題を持つLD児へのソーシャルスキルトレーニング. 日本LD学会第6回大会発表論文集. 228-231.
- 8) Peter Westwood (1993). Commonsense Method for Children with Special Needs. Routledge. (渡辺信一訳 (1996). 学習につまずいている子の指導マニュアル上. 田研出版株式会社.)
- 9) 佐藤容子 (1998). LD（学習障害）とソーシャルスキル. LD（学習障害）－研究と実践－. 第6巻. 2号. 2-14.
- 10) 佐藤容子, 佐藤正二, 高山巖 (1995). 学習障害児の仲間関係と社会的スキル. 第21回行動療法学会大会発表論文集. 152-153.
- 11) 島田博祐 (1995). 社会的スキルと求職面接スキル訓練研究『障害者の職業適応性を高めるための指導方法に関する研究』第1章. 障害者職業総合センター調査研究報告書No11.
- 12) 上野一彦他 (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.
- 13) 上野一彦他 (1992). ITPA言語学習能力診断検査手引き. 日本文化科学社.
- 14) 上野一彦 (1997). 対人関係の指導. LDの領域別指導事例集－集団参加から教科指導まで－. 第2章. 学習研究社. 92-93.