

日常生活場面における社会的行動の学習支援方法の検討

— SSTへのICTの活用の可能性を探る —

平成30年10月

島根大学教育学部

「教育臨床総合研究17 2018研究」

日常生活場面における社会的行動の学習支援方法の検討

— SSTへのICTの活用の可能性を探る —

A Study in Learning Support Methods of Social Behavior in Daily Life Situation :
Possibilities of ICT application to the Social Skill Training

樋口和彦*

三島修治**

Kazuhiko HIGUCHI

Shuji MISHIMA

三浦睦美***

Mutsumi MIURA

要旨

発達障害児を支援するSSTにおけるICTの効果的な活用方法を検討する資料を得るため、先進的なSSTの試みを行っている施設（学校・NPO法人）視察・聞き取り調査した。また、附属学校で指導実践を行った。各施設の活動の観察と先行研究から、次の活用方法や活用する際の視点が得られた。①教師からの教示や活動の目標等を個別に配布したタブレット等に提示して、学習への集中を高める試みは有効であろう、②指導計画や目標等の情報の管理に活用できる、③教科書に代わる多様で豊富な学習内容の提示ができる、③対象児の「学習や行動の記録」の管理ができる、である。今後は、本研究で得た視点を基に、機器やソフトを開発し、ICTを活用したSSTの取り組みを検討していきたい。

〔キーワード〕 SST ICT 発達障害

I 問題

本研究は、島根大学研究・学術情報機構戦略的研究推進センター『重点研究部門』山陰地方における医療・福祉・教育への情報技術の実践的な活用（縄手雅彦研究代表）の「A-4 生態心理学を応用した日常生活場面での社会的行動訓練手法の検討 —児童生徒の日常生活場面のICT活用—」より進められている。2017年度は、先進的な取り組みを行っている施設（小学校1校、中学校2校、小学生を対象としたNPO法人）を視察・聞き取り調査をするとともに、附属中学校で授業実践を行い、指導方法の検討を行った。また、視察結果と実践を基に、SSTへのICTの活用の可能性を議論する。

* 島根大学学術研究院教育学系

** 元島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

*** 島根大学教育学部附属学習生活支援研究センター

1. 社会的行動の学習支援方法

「ソーシャルスキル」とは良好な人間関係を築くための知識や技能のことである（三浦，2009）。ソーシャルスキルは，社会生活を営む上での「力量」，「技能」と解釈でき，単なる技術以上の内容を含むとする考え方もある。また，障害者の社会適応能力を求めるだけでなく，環境としての社会への働きかけを連動させた内容でもある（中野，2000）。ソーシャルスキルの具体例としては，①身の回りの配慮についてのスキル，②基本的集団生活のスキル，③地域で生活していくためのスキル，④地域に統合するためのスキルなどがある。

人は生後多くの人と関わりながら対人関係を習得していく。ほとんどの子どもは特別な訓練をしなくても，周囲の人間の行動を模倣（観察学習）して，社会生活に必要な行動を習得していく。しかし，発達面に問題を有する子どもは，通常の世界を送るだけでは，適切な対人関係を築くことが難しい場合があり，その困難さは，その子どもの有する特性によってさまざまである。対人関係に問題を有する子どもがソーシャルスキルを習得するためには，ソーシャルスキルトレーニング（以後SSTとする）が必要となる（中野，2000）。川村（2001）は，ソーシャルスキルトレーニングの骨組みとして，①教示：学習すべきスキルを特定したうえで，スキルと訓練する意義を教える。②モデリング：よいモデルや悪いモデルを見せて，ソーシャルスキルの意味や具体的な内容を理解させる，③ロールプレイ：特定のスキルについて，仮想場面を設定して，言い方や態度を練習させる，④強化：練習中に適切な行動が出来た場合など，ほめたり，微笑んだり，注目したりして，その行動をとる意欲を高めるを挙げている。この①から④の手続きが，標準的なSSTのスタイルといえるだろう。

2. SSTの研究動向

藤野（2013）は，学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児（以後ASDとする）に対する社会性の支援の研究動向をまとめている。藤野によると，国際的な研究動向としては，ASDの社会性の問題に関する介入としてSSTが一般的に行われている。1980年代から1990年代初頭は，インストラクション，モデリング，リハーサルなどの標準的なSSTの手法で，会話の進め方や他者とのかかわり方などの行動の方法を教える介入が行われてきたが，Ozonoff and Miller（1995）の研究を分岐点として，心の理論／社会認知や表情・声の音調などからの感情理解などの非言語的コミュニケーションの視点が加わったということである。藤野は，さらに，行動調整の方略を教える認知行動療法的なアプローチも導入されるようになったと報告している。

SST研究の分岐点となったOzonoff and Miller（1995）の研究では，標準的なSSTの手法に加え，ゲーム活動等を取り入れて，実際の仲間関係の中で直接的に社会認知やそれに関連するスキルを指導したことが効果を高めた要因であった（岡田・後藤・上野，2005）。それ以前のSSTの試みは，教室等の特設場面で想定された状況を設定した上で，状況に応じた行動を学ばせることが主眼となっていた。日常生活場面で子どもの苦戦を想定した特設場面でのロールプレイによるトレーニングは，「苦戦の対処方法を練習しておけば，実際場面で利用できる」という考え方が基盤にある。しかし，人間は刻々変化する環境に生きており，人の認知行為の流れを，あらかじめ指定された行為のプランに基づいて行うことなど不可能であり，行為は刻々

と変化進行する状況の中で、変化に対応して行われるものである(田島, 2008)。その観点からも、特設場面で実際の場面を想定したロールプレイによるSSTでは、発達障害を有する子どもが生活場面で発揮できる力を身につけることは難しいことが予想される。そこで、心の理論／社会認知や表情・声の音調などからの感情理解などの非言語的コミュニケーション等の視点を取り入れることが必須であると考えられるようになったのだろう。

3. 本研究の目的

前述のように、学習は、対象者が実際に活動する状況で行うのがもっとも効果的であるという考えも強い。そのような状況で、SSTにICTの技術を導入する場合、効果的に活用できる場面や活用方法の検討が必要となる。そこで、SSTを先進的に取り上げているといわれている取り組みを観察するとともに、調査結果を基にSSTへのICT導入の可能性を議論したい。

II 手続き

1. 対象

SSTの実践を行っている学校4校及びNPO法人1法人。選定理由を記す。①A市立B小学校(通常学級12学級、特別支援学級3学級、全校児童321名)：学校長のリーダーシップのもと、全校でスクールワイドSSTに取り組んでいる、②C市立D中学校とその校区内小学校の実践：D中学校で、全校体制短時間グループアプローチ(以下GAと呼ぶ)を行うとともに、校区内の4小学校でも同様のSSTの活動を取り入れ、中学校区全体で取り組んでいる、③E市立F中学校：E市教育委員会のイニシアチブによる「だれもが行きたくなる学校づくり(通称「だれいき」)と呼ばれる地域を巻き込んだ取組を展開している、④NPO法人G：Gでは発達障害の子どもを対象に、放課後等に個別指導・ソーシャルスキル指導・リテラシー指導・音楽療法・心理療法・保護者支援・教育相談等を総合的に実施している。SSTは、グループ(4~6名)内で、ソーシャルスキルやスタディスキルの習得を目的として行われている、⑤I大学附属中学校：児童生徒のための学習や生活の相談機能をもつ支援施設があり、昼休みや放課後を利用した個別相談を実施している。生活面の支援として一部の中学生を対象にイラスト教材を活用したSSTの取組を行っている。

2. 手続き

前述の6施設の授業や指導を視察する(20XX年7月から20XX年+1年3月)。視察後、可能な施設では、指導担当者からSSTの導入の経過や実践内容、ICT活用についての意見の聞き取りを行う。視察結果と聞き取り結果をまとめた後、SSTにICTを導入する場合の可能性について検討する。

III 結果

1. A市立B小学校の実践

A小学校では、学校長のリーダーシップのもと、全校体制で継続的なクラスワイドのSSTトレーニングを実践している。短時間のSSTを実践し、事前、事後にQ-Uテスト(河村, 1999)

を実施し、その効果を検証している。

(1) 導入の経過

導入以前は、児童同士の人間関係トラブルが多発した。学級崩壊の状態の学級や不登校児童への対応のため、SSTトレーニングを導入し、学級集団の人間関係の改善、関係づくり、学級づくりをねらいとした取り組みを行うことになった。

実施の前年度2月～3月にかけて、学校改善委員会を開催し、SST実践方法について検討し、実践に向けての役割分担を決めた。スーパーバイザー（以下、SVと呼ぶ）として大学教授を招聘し、研修を進めながら実施することにした。SST実践の中心は教務主任とした。特別支援教育コーディネーターが2名配置されており、その2名が教務主任と協力して、実践プログラム作成や担任への説明等を行うなど役割を分担した。SVの指導助言を受けながら、特別支援教育コーディネーターを中心に作成し、職員全員で事前に体験した。

(2) 活動の実際

「ふれあいづくり」「ソーシャルスキル育成」を基に学年ごとの年間のプログラムを組み、学級担任が各教室で指導している。

SST実践プログラムの内容を表1に示す。毎週木曜日の朝、8:30～8:45に活動した。1か月間同じエクササイズを実践し、4月から10月までに計16回実施した。

表1 SST実践プログラム

月	エクササイズ	回数	ねらい
4月	探偵ゲーム	3回	挨拶、顔を見て言う
	(低学年 君こそスターだ)	3回	(ねらいは同じ)
5月	どちらをえらぶ	3回	考えを伝える、顔を見て聴く
6月	アドジャン	5回	顔を見て聴く、うなづく
7月	いいとこみつけ	2回	自他の良さを見つけ合う
10月	どちらをえらぶ	3回	顔を見て聴く、うなづく

評価は、児童が記入したワークシートや感想、Q-U、教師による行動観察記録を基に行っている。

(3) 実践の効果

堀部(2017)では、Q-Uの得点(3年生:承認得点,被侵害得点,友達関係得点。6年生:友達関係得点,学級の雰囲気得点)に優位な差があった。学級担任は、全校一斉に曜日を決めて取り組んで、クラスワイドのSST実践が児童の友達関係づくりや学級の雰囲気づくりに効果があったと述べている。

2. C市立D中学校とその校区内小学校の実践

D中学校では、全校体制でSSTとして短時間グループアプローチ(以下GAと呼ぶ)を取り入れ実践している。校区内の4小学校と連携し、小学校でも同様のSSTの活動を取り入れてお

り、中学校区全体での取り組みとしていることが特色である。

(1) 導入の経過

導入以前は入学直後の生徒同士の人間関係トラブルが多かった。そうした状況から、全校で何か人間関係を改善する取り組みの必要性を感じ、GAを導入し、関係づくり、学級づくり、授業づくりをねらいとした取り組みを行うことにした。

(2) 活動の実際

毎週水曜日の5限後に15分間のGAを設定している。「ふれあいづくり」「ソーシャルスキル育成」を基にプログラムを組み、学級担任が中心となって行っている。

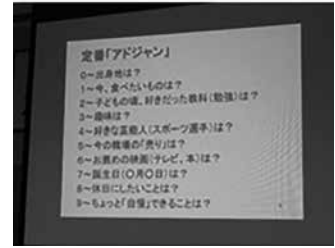


図1 アドジャン

ゲーム的な要素を取り入れた活動にクラス全体で取り組んでいる。例えば、「アドジャン」(図1)という活動では、クラス全体を4～5人程度のグループ(メンバーは1か月間は固定)に分け、事前に示された質問の中からグループで一つ選び、その質問の答えをメンバー全員がそれぞれグループの他のメンバーに対して発表していく。この時間では、相手を意識して、話したり聴いたりする態度を身に付けることをめざしており。時間の始まりには「お願いします」、終わりには「ありがとうございました」の挨拶をきちんとする、「うなずきながら聴く」「指示をよく聴く」などのルールが徹底されている。

D中学校では、この時間を、担任を中心に、年間計画に従って取り組んでいる。生徒同士の関わりを期待し、教師も楽しめる活動にしている。また、各回の内容、手順は決められており、教師も生徒も取り組み易いものとなっている。

また、校区の4小学校も同じやり方でGAを導入している。中学校の研究主任が小学校の兼務教員でもあり、各小学校を訪問して実際に児童を対象にGAの取組を実践し、小学校教員に指導方法を伝えている。

(3) 成果と課題

教員に対する事後アンケートの「生徒はGAのねらいを意識し、ルールを習得して円滑な実施ができていますか?」の問いに、94%が肯定評価をしている。また、生徒間のトラブルや問題行動が減るなど、人間関係の改善の成果がでている。

一方、各教科等の授業にGAの成果を転用しているのは教員の6割であり、まだ全校挙げてGAに取り組む体制になっていない。従って、GAの成果を授業改善に活かすことが十分ではない。GAの成果を平素の授業の中で活かし、主体的に学ぶ生徒の育成につなげていくための組織的な授業改善が課題であるとのことであった。

3. E市立F中学校の実践

(1) 導入の経過

E市は、中学校で起きたいじめによる自殺をきっかけに、不登校やいじめの減少を目指し様々な取組を行ってきた。20XX-8年よりE市教育委員会のイニシアチブによる地域を巻き込んだ「だれもが行きたくなる学校づくり」を展開して効果を上げている。

(2) 活動の実際

この取組は理論的基盤として主に「ソーシャルボンド理論」「欲求理論」「行動理論」「愛着理論（内的ワーキングモデル理論）」の四つの柱で構成されている。F中学校では、20XX-3年度には校内のいじめが0件、器物破損や暴力、不登校もごくわずかまで減少し、逆に「規範意識」が大きく上昇している。また、同年度の調査によると、「担任との関係が良好である」と答える生徒の数値が1年生は40%弱、2年生は80%、3年生では90%強へと学年が上がるにつれ大きく上昇しており、継続した成果による効果であると考えられる。本中学校は、「協同学習」「SEL (Social and Emotional Learning-社会性と情動の学習、以下SEL)」「ピア・サポート」「品格教育」「PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports-ポジティブな行動的介入と支援)」の五つを柱とし、「全教職員で取り組む一時的支援」を行っているが(図2)、ここでは「SEL」「PBIS」の取組について述べる。

1) SELの取組について

SELは、子どもが、自分の感情を察知し、それを理解し、自分自身でコントロールし、ストレスに対処し、問題を解決し、意志決定スキルを発達させるプログラムである(総社市教育委員会、2015)。F中学校では学年ごとに三つの分野(情動:自他の感情理解, スキル:アウトプットトレーニング, 社会性:進路学習・性教育・ボランティア等のもの)のSELを年間指導計画に位置づけ、年10回以上の実施を目標とし全校体制で取り組んでいる。授業内容、指導案は学年で統一されており、教材は視覚教材、ワークシートが作成され、システム化されている。

	協同学習	SEL	ピア・サポート	品格教育	PBIS
第1学年	全ての教科・領域で協同学習を行う	対人関係のスキルを具体的に学ぶ	中学生と語る会 (3月小学校へ)	地域と学校で德育を実施 月別目標	ピエロ・ピア・ボクサー グッド・ビヘイブメント プログラム
第2学年			学習支援ピア (1月小学校へ)		
第3学年			学校行事ピア (1年生へ)		
特別支援学級			同上		

図2 F中学校の一時的支援計画

視察授業では、1年生各学級でモニター画面にキャラクターとそのセリフが映し出され、授業の目標、活動の説明やポイントについて、それぞれ担当がそれを読み上げながら進めていた。「聴き上手になろう」をテーマに、①教師のTTによる「聴き方」のモデリング比較②良いモデリングとその理由付けについての各自の考察③望ましい聴き方のポイント習得④協同学習による「聴き方」体験⑤協同学習による受容的な「聴き方」の練習⑥ふりかえり、の流れで実施された。生徒たちはグループの友だちとのロールプレイを通して、様々な「聴き方」を体得しようとしていた。

2) PBISの取組について

PBISは、行動分析学の教育実践研究に基づいたプログラムで、学校の環境を整備して子どもの望ましい行動を増やし、望ましくない行動を減らすアプローチである(E市教育委員会2015)。主な取組としては、「Good Behavior チケット」を活用した推進事業が挙げられる。このチケットは学校生活の中での「良い行為」に対して教師が生徒に渡すもので、望ましい行動を強化する。

また、E市では、市内の家庭や公共施設等に「あいさつ」「責任」「思いやり」「正直」など、

月ごとにテーマが記されたポスターを掲示している。子どもたちの「よい行い」について市民から学校に連絡が入るシステムも構築されている。さらに、校内には、「期待される行動」として教室、廊下、グラウンド、等各場所で「とるべき行動」を示したポスターを掲示していた。文章は禁止形ではなく肯定形で記されている。

(3) 課題

SELは主に授業の中で、PBISは校内や地域での生活を通して進められることが多い。PBISの取組の一つ、「Good Behavior チケット」による「よい行い」の促進は、以前からの生徒指導とは対照的な方法であり、開始当初は「中学生に対してこのような取組で本当に効果があるのか」という教師の意見もあったそうである。まず教師同士が体験することで、他者から認められることの心地よさを理解し、実践に向かうことができたとのことであった。SELは毎時間の準備の負担が考えられるが、校内で既に体系化された教材が作成されており、教職員がスムーズに実践を始められるシステムが整っているため、教員の準備時間が縮小でき、容易に取り組む事が可能とのことであった。その一方で、データ化されていない部分、例えば、「教材を作成した教員の意図」を「教材を使用して授業のみを行っている教員」に伝わらず、授業の時の生徒への声かけの際のニュアンスの違い等が生じることがある。また、学習した内容を生徒が実生活に行かすことが重要であるが、さらに教員が生徒を十分に理解することと、生徒が本実践の意義を十分理解することが鍵となる、とのことであった。

4. NPO法人Gの実践

NPO法人Gは発達障害の子どもを対象に、個別指導・ソーシャルスキル指導・リテラシー指導・音楽療法・心理療法・保護者支援・教育相談等を総合的に実施している。SSTは、グループ(4~6名)内で、ソーシャルスキルやスタディスキルの習得を目的として行われている。

ソーシャルスキルは、①他者とのコミュニケーションをとるためのスキル(あいさつの仕方・あたたかい言葉のかけ方等)、②問題解決スキル(優しい頼み方・上手な断り方等)、③自己認知や社会性のスキルなどが含まれ、これらのスキルを、指導者が一方的に教え込むのではなく、他者との生きた交流を通じて、参加児童の実感と気づきを重視して指導しているとしている。

GでのSSTの大きな特徴として、英語の指導を入れていることを挙げられる。

表2 Mグループの指導プログラム

SST M グループ 第20回		
	内容	ねらい
始まり(5分)	・あいさつ(話す時の声の大きさ・聞く人の態度) ・スケジュール説明 ・当番に質問	当番()君 ・声の大きさ・話す姿勢 ・日にち・曜日の確認。 ・質問を考える
(ゲーム) (15分)	・カードの合計は・・・!! 0-9までのカードの合計が10に近い人が勝ち! ボーナスカード4枚あり (都合の良い数字を見立てる) 発表する。(途中で合計数を変更する)	・計算 ・結果が出るまでは黙って! ・自己コントロール
終了式について (20分)	終了式について ・ミドルグループで発表をする練習 前回、考えた文章を練習する。 みんなの前で言う 実際に動いてみる	・大勢の人の前で話す経験を積む ・場に合った声の大きさ ・話す速さ ・式での動きを知る
個別(20分)	児童1・2 児童3・4・5・6 ・教員1(個別室にて) ・教員2・3(プレイルームにて) ・ことばでコピー <出題者の出す問題を聞いて、形を描く>	・相手に伝える方法を考える 形・位置・大きさ・長さ
運動(10分)	・ラジオ体操 1, 2, 3, 4の号令	・号令に合わせて動く ・模倣する ・静止する ・自分の身体を支える
<イングリッシュタイム> (20分)		
<まとめ> 終わりの会 (5分)	・振り返り 自分が頑張ったこと2つ シールを貼る 感想を書く ・本日の感想発表 ・あいさつ・次回・・・3月 日() 終了式	・ふりかえりシート ・グループ活動の感想を書く ・終わりの挨拶をします。

英語指導では、「音声面に重点を置き、楽しく学習する」「学校で円滑な英語学習をするために、先取り学習（活動・知識）をする」「人との交流をスムーズにするための英語スキルを身につける」の3点を目指している。また、小学校校高学年段階では、日本語よりも英語を使用したコミュニケーションがスムーズな場合もあるとしている。

これまでのGでのSSTの成果として、課題学習時に騒いでいる子どもを無意識に殴りに行っていた子どもが服薬なしに衝動を抑えられるようになった事例や集団で自分の考えを表出できなかった子どもが、言えるようになった事例が報告されている。

視察したMグループの指導プログラムを表2に示す。Mグループは、小学校2年生・3年生・4年生で構成された集団である。いずれも、発達障害の子どもで、自閉症スペクトラム障害、注意欠陥多動性障害等の診断を受けていた。内容はゲームや修了式での発表の指導（今年頑張ったこと等）の他、個別学習や運動（ラジオ体操：号令に合わせた動き・模倣・静止姿勢を保つ・身体を支える力の育成）、英語の指導などが含まれ、総合的な学習能力をつけることをねらいとしている。

指導者は、指導者を注視しない子どもや指示に明確に対応しない子どもに対しても、注意を促す指示は出さず、子どもが自発的に指導に参加してくるのを待っていることが多かった。個々の子どもの興味関心により、能動的に参加するプログラムが異なるため、ある活動には全く参加しないが、特定の活動になると積極的に参加する子どもも存在した。学校等では、繰り返し「注視や姿勢、授業態度」の改善の指示が出され、参加集団への不適応を起こす子どもが存在すると推測されるが参加可能な活動に参加するのを待つことで、「能動的に参加する活動が増える」とも考えられる。

5. I 大学附属中学校の実践

(1) 導入の背景

I 大学附属学校には在籍する児童生徒のための学習や生活の相談機能をもつ支援施設がある。そこには4名の教員（以下「支援教員」と呼ぶ）が配置されており、昼休みや放課後を利用した個別相談を実施している。教師が何かを教え込むのではなく、子ども自らが自分に合った学び方や生活の仕方を考えることを目的とした指導を行っている。

(2) 活動の実際

生活面の支援として一部の中学生を対象に「自己理解イラスト教材」（高橋・石橋，2015）を活用した取組も行っており、一定の成果を上げている。「自己理解イラスト教材」は、心理の専門家と小学校教諭（通級指導教室担当）により一人の低学年児童のために作成され、その後CD-ROM付き教材として書籍化されたものである。本教材は、SEL（social & emotional learning：情動と社会性の教育）と関連しており、「嫌なことを我慢し続けて爆発してしまうと（図3）」「いろんな気持ち、いろ



図3 イラスト教材

んな大きさの気持ちを知ろう」等、「ネガティブな感情を上手に表出できない子のお話」として10話が、また他者理解の授業で活用できるパワーポイント資料が集録されている。イラスト教材の特徴を表3に示す。

高橋・石橋 (2015) は、「感情を育てる」として「自分の気持ちに気づく」「他者の気持ちに気づく」「気持ちを調整する」

「他者とうまくかかわる」という四領域を挙げている (渡辺, 2015より引用)。一般的に、教育現場では子ども同士のコミュニケーション上のトラブルが生じた場合、対象の子どもに「自分の気持ちの調整をし、他者とうまくかかわれる」よう、言語による指導を行う場面が多く見られるが、そこに至るまでの「自他の気持ちへの気づき」の部分が培われていない場合、指導の効果は上がりにくい。本教材は特にその「感情への気づき」の部分に重点をおいた支援を行うことができるものである。

(3) 成果

高橋・石橋 (2015) は、「感情を育てる」として「自分の気持ちに気づく」「他者の気持ちに気づく」「気持ちを調整する」「他者とうまくかかわる」という四領域を挙げている (渡辺, 2015より引用)。一般的に、教育現場では子ども同士のコミュニケーション上のトラブルが生じた場合、対象の子どもに「自分の気持ちの調整をし、他者とうまくかかわれる」よう、言語による指導を行う場面が多く見られるが、そこに至るまでの「自他の気持ちへの気づき」の部分が培われていない場合、指導の効果は上がりにくい。本教材は特にその「感情への気づき」の部分に重点をおいた支援を行うことができるものである。

本実践の一例として、「普段は落ち着いて生活を送っているが、あるきっかけから感情が抑えきれず、友だちに対してキレてしまった」中学生男子のケースを報告する。このケースでは、特別支援教育コーディネーター、支援教員とともに、まずアンガーマネジメントの学習と学級での言動についてのロールプレイを個別に行った。その後、毎週1回15分程度本教材を用い支援教員との対話を実施した。特に視覚からの情報が入りやすく、語彙も豊富な生徒であり、これまでの自分を変えたいという思いが強かったため、登場人物の気持ちを想像し言語化する活動に非常に意欲的に取り組んだ。第三者的な立場から眺めたり、「くまくん」と自分の行動や感情を重ねたりしながら、進んで読み進めていた。支援教員は発言を評価し指導するのではなく、感情をより深めたり、イメージしている場面を確認したりできるような質問を通して、生徒が自らの感情に気づけるための道筋を作る役割に徹した。約半年後には自己の気持ちの調整やふりかえりを通して、他者とのかかわりにおいても大きな成長が見られた。他の実践事例からも、一般的な内容のロールプレイによる学び以上に、実際の生活場面での行動をふりかえりながら、対話を通して子ども自らが自他の感情を意識することによる効果は大きいと感じられた。

表3 「イラスト教材の特徴」

- ・イラストの「くまくん」という主人公が、人との関わりを通して自他の様々な目に見えない感情について葛藤する過程が、表情豊かなイラストで描かれている。随所に漫画のような吹き出しがあり、各場面での登場人物の感情について大人との対話を通して考えられる構成になっている。
- ・正や負の感情もキャラクターとして可視化されており、視覚から情報が入りやすい子供たちがイメージをもつ手かかりとなる。様々な感情を肯定的に考えるための道筋となり得る。
- ・言語のみでは感情の色が濃くなりがちなりとりが、柔らかい雰囲気のあるイラストがあることにより、ほのほのとした雰囲気でもめられる。
- ・課題に対する直接的な指導は素直に受け入れにくい子供たちも、「くまくんのこと」として第三者的に俯瞰して考えることが可能である。
- ・「感情の爆発」「ネガティブな感情と向き合うこと」「様々な感情の経験と度合い」「感じ方の違いの自己認知」など、実生活と関連づけやすいテーマが取り上げられている。
- ・対話により進められるため、子供の状況に応じた柔軟な対応が可能である。

IV 総合考察（SSTにおけるICTの可能性）

視察結果と実践の成果を基に、本研究の目的であるSSTにICTの技術を導入する際、効果的に活用できる場面や活用方法の検討を行いたい。

B小学校やD中学校のように、教師がプロジェクターで課題を提示し、児童生徒にはワークシートを配布し、約束や手順を掲示する例は多かった。タブレットが個々に配布されていれば、視線を大きく動かすことなく活動と課題を確認でき、集中が困難な児童も主体的に活動に取り組むことが期待できる。また、グループ活動の際にタブレットを使用して、話し合いの目的や方向性、視点など確認しながら話し合いを行えば、議論が深まるだろう。

また、タブレット等を使用して①指導計画や目標等のシステム情報を管理する、②教科書に代わる多様で豊富な学習内容を提示する、③子どもたちの「行動」情報を管理する等が考えられる。②の視点から考えると、I大学附属中学で使用していた「自己理解イラスト教材」は、まさにICTの活用例ともいえるだろうが、書籍と比較して大量のデータを保存できるタブレットでは、個に応じた豊富な教材を準備することが可能になるだろう。多くのデータを保存できるので、①本人の好むキャラクターを選択できるようにして、主体的に学習を進められるようにする、②学習した内容を記録として残せるようにして、思考や成長の過程を振り返ることができるようにする、③キャラクターを使い多様な感情を表現し、児童生徒が「自分の気持ちの整理」や「相手の気持ちの想像」ができるようにするなど考えられる。

また、Gでは、SSTについて筆者らとGのスタッフと議論を行った。その内容を記す。藤野(2013)が報告したように、1980年代から1990年代初頭に行われた、ロールプレイにおけるインストラクション、モデリング、リハーサルなどの標準的なSSTの手法で、会話の進め方や他者とのかかわり方などの行動の方法を教える介入方法が少なくなった背景には、ロールプレイで体験した学習内容が、実際の生活場面で活かせないということもひとつの理由であろう。これは、設定場面と生活場面では、微妙な条件が異なることも理由になっている。これらは、SSTにICTによる仮想場面でのロールプレイのトレーニングでは、成果を上げることが難しい大きな理由になっていると考えられる。しかし、「自分の行動がメタ認知的に把握できる程度の表象能力が育っている発達障害児」であれば、ロールプレイや仮想場面で学んだ状況と生活場面の差異があったとしても、学習した内容を活かして対応できるようになるという考えも出された。この点に関しては、検証が必要であるが、ICTを使用したトレーニングの活用への糸口が示されたともいえるだろう。

以上のように、視察と実践を通して、ICTの①学習時の視覚教材としての側面、②個々の児童生徒に対応する教材としての側面、③ロールプレイや仮想場面での学習の可能性等が議論された。今後は、タブレット等の授業での活用方法、利用できるソフトの開発に取り組んでいきたい。

V 引用文献

- 堀部要子 (2017) 校長のリーダーシップによる全校体制でのSST実践とその効果—小学校における継続的なクラスワイドソーシャルスキルトレーニングの導入—. 日本LD学会 第26回大会 発表論文集.
- 藤野博 (2013) 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する社会性支援に関する研究動向. 特殊教育学研究, 51, 63-72.
- 川村茂雄 (2001) グループ体験による学級育成プログラム 小学校編. 図書文化社.
- Ozonoff, S. & Miller, J. N. (1995) Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- 総社市教育委員会 (2015) だれもが行きたくなる学校づくり入門.
- 三浦光哉 (2009) ソーシャルスキル. キーワードブック障害児教育. 清水貞夫・藤本文朗, クリエイツかもがわ.
- 中野敏子 (2000) ソーシャルスキル. 発達障害辞典 第二版, 編集代表 小出進, 学習研究社, 421.
- 岡田・後藤・上野 (2005) アスペルガー症候群へのソーシャルスキルの指導—社会的認知の向上とスキルの定着化をめざして. LD研究, 14, 153-162.
- 高橋あつ子・石橋瑞穂 (2015) 発達に偏りのある子のトラブルを減らす自己理解イラスト教材 「くまくんのお話」から学ぼう! 自分の気持ちや感じ方. ほんの森出版株式会社.
- 田島信元 (2008) 文化心理学. 朝倉書店.
- 渡辺弥生 (2011) 子どもの感情表現ワークブック. 明石書店.

島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要

『島根大学教育臨床総合研究 2018 Vol.17』掲載