

広汎性発達障害児童を対象としたソーシャル スキル・トレーニングの効果

—スキル学習とゲーム活動を中心とした構成の検討—

武藏 博文*・久保田いず美**・山田 詩子***・水内 豊和

Effect of Social Skills Training for Children with
Pervasive Developmental Disorders

; Examination of the Program Composed by the Skill Studies and
the Game Activities

Hirofumi MUSASHI, Izumi KUBOTA, Utako YAMADA and
Toyokazu MIZUUCHI

E-mail : musashi@ed.kagawa-u.ac.jp

摘要

本研究では、広汎性発達障害児童6名を対象に、「学習態勢」「協調性」「感情コントロール」に焦点を当てたソーシャルスキル・トレーニングを行った。指導は集団活動やロールプレイを通じてソーシャルスキルを学習する「スキル学習」と、ゲームの中で実際に活用する「ゲーム活動」を中心に構成した。児童の発表や発言を効果的に進め、聞き手として主体的な活動を行うために、視覚的な教材・支援ツールを工夫し活用した。3名の児童にソーシャルスキルの向上が見られた。学習態勢や協調性については学習した内容を意識して行動する様子が認められた。自己の感情については理解がみられても、行動面での変化には至らなかった。

キーワード：ソーシャルスキル・トレーニング ゲーム活動 感情コントロール 支援ツール
keywords : Social skills training, Game activities, Control of emotions, Support tools

I はじめに

広汎性発達障害のある児童は人との関わりを求め、一緒に活動することも多くある。しかし、人との関係をうまく続けたり、社会的な状況で互いの気分を害することなく、積極的に振る舞うことが難しい。そこで近年、集団行動や友達関係での不適応な状態を改善し、適切な社会的行動を身につけるためのソーシャルスキル・トレーニング（以下 SST）がなされるようになってきた（佐々木・加藤, 2003；是枝・小谷, 2006）。

小貫・名越・三和（2004）は発達障害児を対象とした SST を概観し、SST の指導領域を大きく 5 つに分けてまとめた。集団参加の中心的な内容となる「集団参加行動領域」、聞き取り・発言、質問、話し合い、会話等の「言語的コミュニケーション領域」、

表情、ジェスチャー、身振り等の「非言語的コミュニケーション領域」、人の気持ちを理解して行動する「情緒的行動領域」、自分や他児への理解を深める「自己・他者認知領域」である。

松浦（2004）は「集団で活動している意識を高めること」と「勝敗を受け入れて最後まで参加すること」を目標としたグループ指導の事例を報告した。高機能自閉症児にとって、感情のコントロールは苦手なことであるが、人と関わるときに重要なソーシャルスキルであると述べている。小林・相川（1999）は「仲間に挨拶をする」「仲間の特徴を知る」「相手の立場を考えて話す」等の仲間や相手を意識させた内容を設定し、他者意識を常に持たせることを重視した。このように、広汎性発達障害児童への SST を行う場合、集団参加やコミュニケーションだけでなく、感情コントロールや他者認知に関する内容を

*香川大学教育学部 **滋賀県立三雲養護学校 ***発達障害者支援センター・パース

指導に含めることが重要である。

また、岡田・後藤・上野(2005)はロールプレイやワークシートでのスキル学習を行った後で、ゲームの中でリハーサルを行った。アスペルガーの症候群の児童が自分から仲間を誘ったり、相手に応答できるようになったと報告した。ゲームを活用したSSTの有効性を示唆した。

児童の社会的スキルを評価する尺度のひとつに、日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度(Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters;以下MESSY)がある(荒川・藤生,1999)。この尺度は「集団への参加」8項目、「友人への攻撃」9項目、「感情のコントロール不全」11項目、「友人への配慮」12項目、「自己顕示」7項目の5因子計47項目で構成されている。マトソン・オレンディック(1993)は、MESSYには家庭や学校等の特定の場面での行動よりも、もっと幅広い行動が含まれているので、子どもの社会性に関する広い範囲に適応できると報告した。

II 目的

広汎性発達障害児童を対象に、学校生活で活用できるソーシャルスキルとして「学習態勢」「協調性」「感情コントロール」に焦点を当てた小集団でのSSTを行った。ソーシャルスキルを集団活動やロールプレイを通じて学習する「スキル学習」と、それをゲームの中で実際に活用する「ゲーム活動」を中心に構成した。他児と関わる時のスキルを効果的に指導するために、トレーニングの構成や指導内容・指導方法、一人一人の特性にあった支援の仕方を検討した。

III 方法

1. 対象児

広汎性発達障害及びその疑いのある診断を受けた6名の児童を対象とした。初期アセスメントとして、生育歴、本人の行動の様子や感情の状態、家庭や学校での状況等について面接とアンケートにより情報を収集した。認知特性と社会生活能力を把握するためにWISC-III知能検査とS-M社会生活能力検査を行った。さらに、面接時に自由遊びの時間を設けて、そこでの支援者との関わり、遊びの様子につい

て観察した。

これらの結果をもとに、対象児の診断及び認知特性、行動の様子、感情・情緒の状態、学校での状況を表1にまとめた。

2. 指導目標の選定

対象児の実態把握から、集団活動での問題として指摘されたことのうち、「学習態勢」「協調性」「感情コントロール」を指導目標とした。

(1) 学習態勢について

集団活動を行う上でのルールや決まりごとを理解して、他児を意識して集団での学習活動に参加すること、自分の気持ちや意見を相手に伝わるように表現することである。

具体的には、注目、傾聴、発言等のルールを理解して行うために「人の話を聞く(話すとき、聞くときを区別する)」「人前で堂々と話す」「今行なわれている活動を理解して着席して参加することである。さらに、自分の気持ちを伝えるために「困ったことや気になることを自分から伝える」「許可を受けてから行動に移す」ことである。また、相手が快く聞けるように「正しい言葉遣いで話す」ことである。

(2) 協調性について

集団で一緒に活動したり、ゲームをすることの楽しさや喜びを感じて、他児へ働きかけたり、他児のために自分が行動することである。

具体的には「人の顔と名前を覚える」「人に興味を持ち、一緒に活動する」「自分の順番が待てる」「ゲームのルールを守る」「話し合いに参加して自分の考えを言う」「話し合いの結果に従う」ことである。

(3) 感情コントロールについて

怒りの感情を知って感情の落ち着け方を学び、混乱したときでも感情的にならずに相手と関わること、相手の感情を読み取り、相手の気持ちや考えを考慮に入れて行動することである。

具体的には「ゲームで負けても怒らないで最後まで参加する」「気持ちの切り替えができる」「相手が失敗してもあたたかい言葉をかける」「相手のことを応援し励ます」ことである。

3. 指導セッションの構成とSST教室の計画

1回の指導セッションは、「スキル学習」と「ゲーム活動」を中心に1回90分程度で構成した。1回の指導セッションの日程を表2に示す。

表1 対象児

	A児	B児	C児	D児	E児	F児
	男児・小5 特別支援級在籍	男児・小4 通常級在籍	男児・小4 通常級在籍	女児・小4 通常級在籍	女児・小3 特別支援級在籍	女児・小3 通常級在籍
診断及び認知特性	<ul style="list-style-type: none"> ・高機能自閉症 ・WISC-IIIで、FIQ80, VIQ84, PIQ80。下位検査のばらつきは大きい。 ・計算等の機械的な作業は得意である。人の名前と顔の一致が難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言語発達遅滞 ・WISC-IIIで、FIQ115, VIQ106, PIQ122。5%水準で有意な差。 ・豊富な知識は持っているが、状況の理解や表現には困難な様子が見られる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・アスペルガー障害 ・WISC-IIIで、FIQ118, VIQ124, PIQ108。5%水準で有意な差。 ・一般的な知識や決まった作業の能力は高いが、状況の理解に困難がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・高機能自閉症 ・WISC-IIIで、FIQ113, VIQ99, PIQ127。5%水準で有意な差。とくに「理解」は得点なし。 ・視覚的な刺激が伴うと、状況や意味の理解が助けられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・広汎性発達障害 ・WISC-IIIで、FIQ64, VIQ57, PIQ79。5%水準で有意な差。 ・質問の意味が理解できないことが多く、わからないまま「うん」と答える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・アスペルガー障害 ・WISC-IIIで、FIQ84, VIQ90, PIQ80。下位検査のばらつきは大きい。 ・言われたことを覚えるのが苦手である。視覚的な刺激が助けになる。
行動の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・やさしく、人なつっこい様子が見られる。 ・状況理解が苦手で、活動に見通しが持てないと集中することができない。 ・字を書くことが苦手で嫌がることもある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの冗談を言って、人の気を引こうとする。 ・一人で遊ぶことや自分の興味で行動する。 ・興味がなくなると、注意が途切れて参加できない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・正義感が強く、何事もしきりたがる。 ・活動の途中でも自分の話したいことを話し始める。 ・自分で決めた時間等を気にして、質問を繰り返すことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・元気がよく、おしゃべりが得意である。 ・興味あることを見つけると、状況に関係なく行動してしまう。 ・疲れたり、気がかりなことがあると活動に集中できないことが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視線が合わず、場面に適さない情緒反応（一人で笑っている）が見られる。 ・周りの様子を見て集団での行動をしている。 ・脱毛傾向があり、髪の毛やまつ毛を抜く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の頑張ったこと等を周りに伝える。 ・つまずくとなかなか活動に戻れない。 ・活動から外れた子がいると注意する。ときに乱暴な言葉で注意することがある。
感情・情緒の状態	<ul style="list-style-type: none"> ・生活を妨げるこだわりやパニックはないが、考えたくないことが頭に浮かび「混乱するー」と頭をかかえ悲鳴をあげたり、うずくまることもある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えや気持ちを表現することは苦手である。 ・パニックや強いこだわりは見られない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲーム等で負けたときは、乱暴な言葉を使い、物に当たることがある。 ・自分の思いを通そうとし、友達から反対されて、怒り出すことがよくある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の行動で周りが困ることが分かり、自分を否定する考えがでてきている。 ・些細ないことに混乱し、声を上げ泣き出す等のパニックを起こすことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・うまくいかないことがあると、泣いたり黙り込んだりする様子が見られる。 ・普段は落ち着いていて、笑顔が見られ友好的である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・悲しいことがあると1～2時間泣き続ける。 ・自分のことを「だめ」「バカなんだ」と否定することがある
学校での状況	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の友達是对象児の障害のことをなんとなく感じているが、温かく接してくれているため、落ち着いて生活している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・トラブルが多いが、学校は好きである。 ・集団行動には参加するが、細かいところができない。 ・他児に迷惑をかけることはない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろいことを言って、人を笑わせることがあるが、言動が自己中心的で、他児とのトラブルが多い。 ・休み時間は図書室で本を読む等して過ごす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学級に遊びにいき、その学級の1年生の児童に優しく接する。 ・休み時間から学習場面に入るときの気持ちの切り換えに時間がかかる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学級ではリーダーとしての自覚を持って意欲的に活動している。 ・教師の指示をよく聞いて、楽しんで活動している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動を最後までやり通そうとがんばる姿が見られる。 ・休み時間は友達と鬼ごっこやおしゃべりをしてる。

表2 指導セッションの日程

配時	活動	活動内容
5分	はじまりの会	あいさつ、健康観察、予定の確認をする。
25分	スキル学習	ワークシート、話し合い、ロールプレイをする。
20分	ゲーム	協力するゲームや勝ち負けのあるゲームで遊ぶ。
15分	おやつ	おやつ係を中心におよつの準備をし、みんなで食べる。
5分	まとめ	ふりかえりシートを記入する。
15分	自由遊び	まとめをした人から、おわりの会の準備ができるまで、自由に遊ぶ。
5分	おわりの会	チャレンジ発表、次回の連絡、あいさつを行う。

SST 教室は200X年12月から200X+2年1月まで月1回の指導セッションを計14回にわたり実施した。児童同士の関係の進展に合わせて指導目標に沿った活動を導入した。

前半(1回から4回目)はスキル学習で学習したことをその後のゲーム活動で試すことができるように計画した。中盤(5回から9回目)は指導目標にあげた内容のスキル学習に多くの時間を割いた。後半(10回目以降)はチームで対抗して行うゲーム活動を主として、そこでの問題をスキル学習で取り上げるようにした。毎回の指導セッションの内容を表3に示す。

(1) 1回から4回目までの指導内容の選定

対象児6名はいずれの初対面で、今回のSST教室で始めて顔を合わせた。そこでスキル学習では、児童同士が互いをよく知ること、集団活動の流れやルールの定着を図ることといった「学習態勢」に重点を置いた。ゲーム活動では、ルールも簡単に勝ち負けもない、全員で遊べるゲームを設定し、児童同士が互いに楽しく関われることを目標とした。

(2) 5回から9回目までの指導内容の選定

児童同士が互いを分かり活動にも慣れてきた。そこでスキル学習では、インタビューや質問、誘いかげや入り方等の集団での関わり合いといった「学習態勢」、怒りの感情の理解やそのときの相手との関わり方といった「感情コントロール」に焦点を当てた。ゲーム活動では、ルールや勝ち負けのある遊び、チームを作ったのゲームといった「協調性」を意識した内容を設定した。

(3) 10回目以降の指導内容の選定

SST 教室開始から9ヶ月が過ぎ、児童同士の関わりが深まってきた。そこでこれまでのスキル学習で十分に取組みなかつた点、ゲーム活動の中で問題とされた点、保護者との面談から出された課題等からテーマを取り上げた。ゲーム活動では、児童同士が相談をして問題を解決するように、チームで選出した代表者が戦うゲームを取り入れた。

4. スキル学習での指導支援の方法

MTとST各1名で教室を進行した。見本役として2名が随時加わった。

(1) 1回から4回目までのスキル学習での指導支援の方法

入室した児童から、穴埋め式の発表シートを記入した。書き方が分からない場合はSTが補助した。A児が書くことに抵抗した場合は、透明シールにSTが文字を書き、そのシールをA児が貼って穴を埋めるようにした。

発表に際しては、まずSTが手本を示した。皆の顔を見て、相手の聞きやすい声で発表するようにした。最初、対象児同士は初対面で質問することに不慣れであったので、発表したら、発表した児童が自分で質問サイコロを振り、出た目の質問内容に応えるようにした。

上手な発表、聞き方、発言の仕方では、3人のSTが見本として、攻撃的な仕方(乱暴な口調で早口で相手の顔を見ずに言う。途中ですぐ口をはさんで邪魔をする。座ったままで言いたいことを言い続ける)、消極的な仕方(小さな声でぼそぼそと相手の顔を見ずに言う。相手に背をむけてずっとうつむいたままにいる。恥ずかしがってMTの耳打ちでしか話せない)、上手な仕方をそれぞれ提示した。

その後に「誰のどんなところが良かったか、悪かったか」を指摘してもらい、ワークシートで上手な仕方を確認した。そして児童一人ひとりに順に演じさせ、上手な仕方が守られた児童はすぐに誉めてよい点を確認した。できない児童にはSTが横について言語的プロンプトを出した。

(2) 5回から9回目までのスキル学習での指導支援の方法

上手なインタビュー、質問の仕方では、3人のSTが見本として、攻撃的な仕方(勝手にインタビューを始めて、お礼を言わずに立ち去る。あれもこれもたくさんの質問をし、お礼を言わずに立ち去る)、消極的な仕方(何か分からないくらい小さな声でインタビューする。待たなくて泣いてしまい質問ができない)、上手な仕方をそれぞれ提示した。その後のワークシートとロールプレイ(時計を持っていなくて、時間を知りたい場面)の手順は前述と同じである。さらに加えて、紙芝居を見ながら、「こんなときはどうする」に応える紙芝居クイズを行った。

感情コントロールでは、「イライラ鬼」が心の中にいる状態だと、嫌な気持ちになって相手に対して怒るような口調になることを、紙芝居(給食の順番を抜かされた場面)を用いて説明した。イ

表3 指導セッションでの指導内容

回	スキル学習	ゲーム活動
1	自己紹介をしよう ・みんなの前で自己紹介をする。他の人の自己紹介を聞く。	フルーツバスケット ・子ども同士が楽しく関わる。
2	上手な発表の仕方 ・①大きな声で、②ゆっくり・はっきりと、③みんなの顔を見て発表する。	じゃんけん列車 ・子ども同士が楽しく関わる。 ・連帯感や仲間意識が芽生えることを期待する。
3	上手な聞き方 ・①手を止めて、②相手に体を向けて、③相手の目を見て、④相づちをうつことに注意して聞く。	フルーツバスケット ・前時に同じ。
4	係りを決めよう ・①発表したいときは手を挙げる、②当てられたら立って話す、③言いたいことだけを発表する、④終わったら席に座ることを理解し、実際に係りを決める。	みんなの顔写真と名前の神経衰弱 ・子ども同士が楽しく関わる。 ・めくるカードの名前を読み上げることで、互いの名前を覚える。
5	インタビューをしよう ・①「質問してもいいですか?」と聞き、②「いいよ」と言われたらインタビューを始める、③相づちをうちながら聞き、④「答えてくれてありがとう」とお礼を言う、という手順を覚えて、友達にインタビューする。	トランプ・ババ抜き ・ルールを理解して遊びに参加する。 ・負けても怒ったりぐずったりしない(くやしい思いを次回の意欲に変える、次の活動へと切り替えられる)。
6	上手な質問の仕方 ・前時のインタビューの手順を確認して、それもとに時間を尋ねる設定で質問するロールプレイを行う。	進化じゃんけん ・ルールを理解して遊びに参加する。 ・自分と同じ形の人を探すことにより、他者を意識して見ることを期待する。
7	イライラ鬼を追い出そう ・イライラする感情の対処法を知る。イライラを緩和させる自分なりのおまじないを考える、落ち着いてから、やさしい言葉で相手に伝えるロールプレイを行う。	おたま運びリレー ・チームで協力して遊ぶ。チームの仲間に応援したり励ましたりする。 ・負けても怒ったりぐずったりしない。
8	あたたかい言葉かけ ・「あたたかい言葉」と「つめたい言葉」の違いを知る。「あたたかい言葉」をかけられたら、相手は嬉しい気持ちになることを知る。ゲームで失敗した相手にあたたかい言葉をかけるロールプレイを行う。	風船バレー ・前時に同じ。
9	友達の誘い方と仲間への入り方 ・友達を誘う時の台詞を自分で考え、それを用いて友達を誘うロールプレイをする。仲間へ入るときの台詞を自分で考え、それを用いて仲間へ入るロールプレイを行う。	オリエンテーリング ・チームで協力して地図を手がかりに目的地までたどり着き、自分たちで協力して各チェックポイントでのゲームを行う。
10	相手の表情を読み取る ・嬉しい顔、悲しい顔、怒った顔の特徴を知り、表情の写真を見て、どんな気持ちかを読み取る。みんなの前で嬉しい顔、悲しい顔、怒った顔のロールプレイを行う。	チーム対抗戦 ・チームで相談して代表を決める。チームの仲間に応援したり励ましたりする。 ・負けても怒ったりぐずったりしない。
11	共感って何だろう ・共感とは相手の気持ちを分かり、相手と同じ気持ちになることだということを知る。	チーム対抗戦 ・前時に同じ。
12	クリスマス会の計画を立てよう ・自分のやりたい係りを選び、係りの仕事を理解し、目標を立てる。自分の係りと目標をみんなの前で発表する。	チーム対抗戦 ・前時に同じ。
13	困ったときはどうするの? ・困ったときは、先生や友達に助けを求めたり、自分が困っている状況を人に伝えたりすればいいことを理解し、困っていることを人に伝えるロールプレイを行う。	クリスマス会・ゲーム大会 ・前時に同じ。
14	やさしい頼み方 ・頼みごとの理由を整理して頼む言葉を決めて頼む、「いいよ」と言われたらお礼を言うという頼み方を理解し、頼みごとをするロールプレイを行う。	チーム対抗戦 ・前時に同じ。

ライラ鬼を追い出す方法として、「おまじないをかける」ことを提案し、その内容を考えさせた。ライラ鬼を追い出して心を落ち着かせてから、「何が嫌でライラしたのか」「どうしてほしいのか」を考えて、それをやさしい言葉で相手に伝えることを教えた。その後ワークシートに「おまじないの言葉」「ライラの原因」「実際に伝える言葉」を書き込ませた。そして、一人ずつロールプレイを行った。

あたたかい言葉かけでは、「あたたかい言葉」は言われて嬉しい言葉であり、「つめたい言葉」は言われて嫌な気持ちになる言葉だと説明した。その後、けん玉がうまくできない友達に言葉かけをする場面を設定し、3人のSTが見本を示した。あたたかい言葉かけ（「がんばってね」「おしい」）、感情がこもっていない言葉かけ（「大丈夫、大丈夫」の連発）、つめたい言葉かけ（「へたくそ」とそしる）を提示した。児童に○△札を用いて判定させて理由を尋ねた。その後ワークシート（風船バレーで失敗した友達に言葉をかける）で友達にかけられる言葉を考えさせた。一人ずつロールプレイを行い、児童のロールプレイに対しても○△札を用いて児童同士で判定し合った。

仲間の誘い方、入り方では、3人のSTが見本として、攻撃的な仕方（「一緒にやれよ」と命令して無理やり引っ張り込む。「俺もやる」と言って勝手に使っていたゲームを取り上げる）、消極的な仕方（モジモジして話しかけることができない、何か分からないくらい小さな声で「入れて」と言う）、上手な仕方（「ぼくも混ぜて」と話しかけ、「次から入れてあげるから」と言われ、ゲームが終わるのを待つ）を提示した。○△札を用いて判定させて、△を出した場合はどこを直したらよいか指摘させた。その後ワークシートを配り、自分で友達を誘うときの言葉を考えさせた。児童のロールプレイも互いに判定し、直したらいいところをアドバイスし合った。

(3) 10回目以降のスキル学習での指導支援の方法

相手の表情の読み取りでは、まず、嬉しい顔、悲しい顔、怒った顔の写真を1枚ずつ提示し、写真の人物がどんな気持ちかを考えさせた。その後、3人のSTが見本として、嬉しい顔（口があがっている、目が細くなっている、ぼっぺが上がっている等）、悲しい顔（眉毛が下がっている、

目が下がっている、手で涙をぬぐっている等）、怒った顔（目が睨んでいる、口が膨らんでいる等）を提示した。その表情通りの顔ができているか判定させた（手で○、△、×を表す）。一人ずつ前に出て表情を作り、他の児童が判定をしてアドバイスし合った。

共感相手の気持ちを読み取り、相手と同じ気持ちになることだと紙芝居で説明した。そして、共感のいくつかの場面（友達が先生に誉められている場面、友達の育てていたあさがおが枯れた場面）を紙芝居で提示した。

困ったときの対応では、トイレに行きたくなくなった場面を設定し対応の仕方を考えさせた。その後、STが見本として、「トイレ～」と言って勝手にトイレに行く、我慢し続ける、手をあげて先生に伝えるを提示し、どこを直したらいいかを指摘させた。その後、授業中具合が悪くなった場面、授業中わからない問題が出てきた場面を設定してロールプレイを行った。

やさしい頼み方では、3人のSTが見本として、攻撃的な頼み方（命令する）、消極的な頼み方（困っているだけで頼んでいない）、やさしい頼み方を提示した。○△札で判定させて、△の場合は理由も答えさせた。ワークシートでやさしい頼み方のポイントを確認した。その後、大きな机を運ぶ場面、大きな教室をそうじする場面を設定してロールプレイを行った。

5. ゲーム活動での指導支援の方法

必要に応じて1から3名の大学生と一緒にゲームをするメンバーとして参加した。

(1) 1回から4回目までのゲーム活動での指導支援の方法

MTとSTがモデルを示しながらルールを説明した。その後練習として全員で何度か試しに行った。質問がないか確かめ、ルールが理解できたかを確認してからゲームを開始した。順番を決める場合はじゃんけんで決めることを提案した。

(2) 5回から9回目までのゲーム活動での指導支援の方法

やり方の紙芝居あるいはルール表を使ってルールを説明した。説明では、始めるまでの準備、遊び方、ルール、応援、勝敗の決定、終わり方を示した。ルールが理解できたかを確認してからゲームを開始した。ゲームの準備等はゲーム係りの仕

事と提案した。

7回目以降はチームで行うためのルールとして、チーム分け、バトンタッチやパスの仕方、チームでの勝敗の決定等をルール表に加えた。また、「自分のチームを応援すると勝てるかもしれないよ」とのコメントをルール表に書き加え、互いに応援することを促した。

第9回目のオリエンテーリングでは、地図に示してあるチェックポイントへ行って、課せられるゲームをチームで協力してクリアすることを説明した。今まで行ったゲーム（「おたま運び」「風船バレー」）に、新たなゲーム（「なぞなぞ」「宝探し」）を加えて、興味がわくようにした。

(3) 10回目以降のゲーム活動での指導支援の方法

チームごとにじゃんけんでリーダーを選んだ。リーダーに選ばれた児童は司会シートに従ってゲームで対戦する代表者を相談して選んだ。一つのゲームに出たい児童が複数出た場合は、まず話し合いをし、それでも決まらない場合はじゃんけんで決める約束とした。

対戦表に名札を貼り、どのゲームに誰が出るのかを分かるようにした。やり方の紙芝居あるいはルール表を使ってルールを説明した。ルールを確認してからゲームを開始した。代表者同士が対戦し、他の児童は応援するようにさせた。皆で協力して行うゲームとして「送れ送れ」「バケツにボン」「缶積みリレー」、代表者が対戦するゲームとして「手押し車」「玉入れ」「輪投げ」「ふりふりゲーム」「かるた」「ブラックホワイト」「缶リング」を用意した。両方から2ないし3つのゲームを選んで行った。

6. 指導環境の整備

活動の内容と場所が対応するように環境を整えた。

児童同士の行動や活動の変化に合わせて変更を加えていった。指導セッションでの配置図を図1に示す。

1回から3回目までは、ホワイトボードに向かって右隅に長机を置き、発表シートや振り返りシートを記入する「記入エリア」とした。部屋の中央は、はじまりの会、スキル学習、ゲーム、自由遊び、おわりの会を行う「活動エリア」とした。「おやつ」は別室に移動して行った。

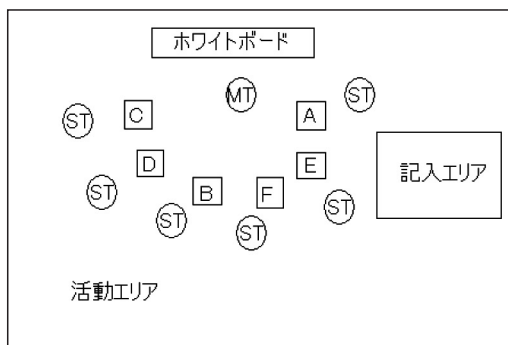
4回目以降は、スキル学習とゲーム活動や自由遊びを同じ場所で行ったため、遊びと学習の切り替えができない児童がいたため、床にビニールテープを貼って部屋を二つに仕切り、区別して指導を行うことにした。はじまりの会やスキル学習、まとめ、おわりの会は「学習エリア」で、ゲーム活動や自由遊び等は「ゲームエリア」で行うようにした。

7. 教材および支援ツール

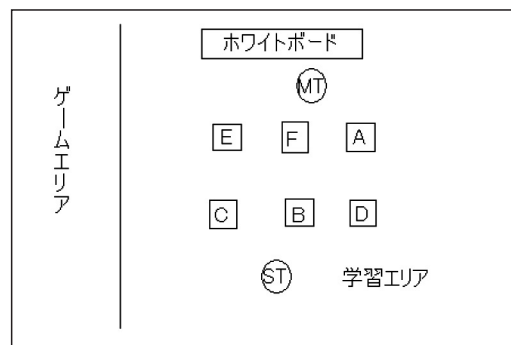
(1) スケジュールの使用

全体スケジュールは、SST教室のすべての回で、活動日程を示すために、MTあるいは司会係の児童が全体に向けて使用した。13×37cmの画用紙に活動名を書いて、裏面に磁石をつけたもので、課題ごとに1枚ずつ準備した。活動の順に上から下へと貼っておく。

個別スケジュールはA児とD児に使用した。A児は、次に何の活動があるかが分かると安心して活動に取り組むことができる。そこで、本児が自分で確認できるように、その回の全ての活動名と活動の簡単な内容を書いた13×18cmの一覧式スケジュールを使用した。D児は、違うものに注意が移ることが多く、活動に集中できないことがある。そこで、1枚ごとに活動名と活動のポイントを書いた9×12cmの卓上のめくり式スケジュール

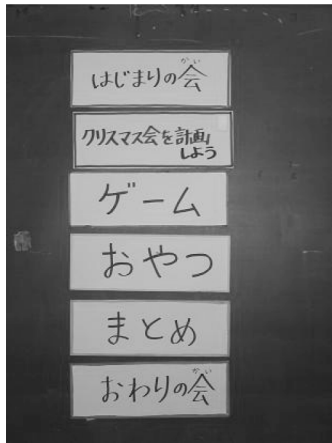


第1～3回目の配置

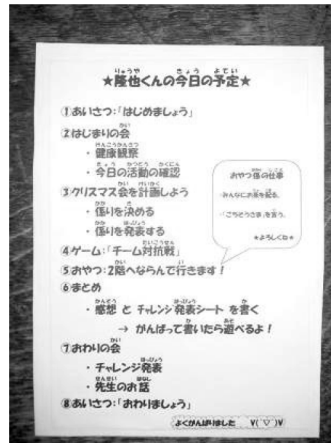


第4回目以降の配置

図1 指導セッションでの配置



全体スケジュール



A児用個別スケジュール



D児用個別スケジュール

図2 全体および個別スケジュールの例

を使用した。全体スケジュールおよびA児用とD児用個別スケジュールの例を図2に示す。

(2) スキル学習での教材及び支援ツール

- スキル学習のワークシート：スキル学習のそれぞれで用意した。発表，聞き方，発言の仕方，インタビュー，質問，誘い方，頼み方，△のときのアドバイスの仕方等のスキル学習のポイントをまとめたシート。児童への配布用と大判の掲示用がある。
- スキル学習の紙芝居：インタビューの仕方，イライラする状況，あたたかい言葉かけ，共感とは何，困ったときどうする等のスキル学習のポイントを示した紙芝居。イライラ鬼，登場人物の発する言葉や心の中の考えを吹き出しや色を変えて示した。
- 発表シート：スキル学習のそれぞれで用意した「わたしの名前は□です」「□小学校の□年生です」のような穴埋め式のシート。スキル学習での自分の質問や考え，他児の発表やインタビューした結果，相手へ伝える言葉等を書き込んで発表するときの手がかりとした。自分の考えた台詞等を書き込んでロールプレイのときの手がかりとした。
- 発表者の足型マーク：発表するとき立つ位置を示すマーク。
- やさしっこファイル：スキル学習で使用したワークシートと発表シートを綴じ込むファイル。
- 質問サイコロ：「好きな食べ物は？」「今日の朝ごはんは？」等の質問が書かれたサイコロ。
- STが見本で使うお面：ライオン（攻撃的な役），

ひつじ（消極的な役），やさしいっこ君（上手な見本となる役）のお面。

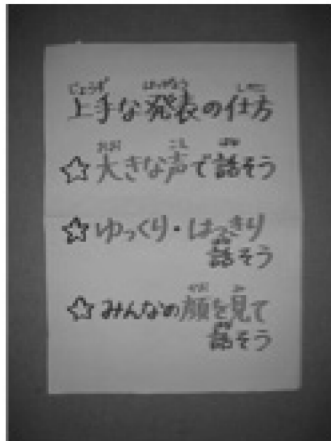
- イライラ鬼のペープサート：児童にイライラ鬼を演じさせるときに使用した。
- 表情の写真：嬉しい顔，悲しい顔，怒った顔の写真。表情の例示として使用した。
- 判定用の○△札：他児のロールプレイが上手にできたかを判定してもらうための札。
- 係りの仕事表：健康観察係，おやつ係，ゲーム係，配り物係の仕事する時とその内容を示した。スキル学習での支援ツールの例を図3に示す。

(3) ゲーム活動での教材及び支援ツール

- やり方紙芝居：ゲームの準備やルール，勝敗の決定，終わり方，負けたときの対応を示した。ババ抜き等のゲームで使用した。
- ルール表：ゲームのルール等を示した。進化じゃんけん，おたま運びリレー，風船バレー等のゲームで使用した。
- フルーツのお面，座布団：フルーツバスケットで使用した。
- 写真と名前付きのトランプ：みんなの顔写真と名前の神経衰弱で使用した。
- 勝利のフラフープ：進化じゃんけんで使用した。
- チェックポイント地図，なぞなぞカード，クリアご褒美シール：オリエンテーリングで使用した。
- 司会シート，対戦表：チーム対抗戦で使用した。

8. 評価

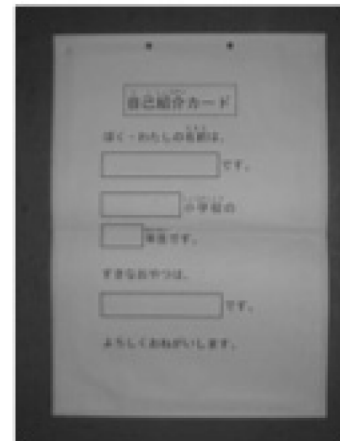
- (1) スキル学習およびゲーム活動の評価
対象児が各回のスキル学習およびゲーム活動の



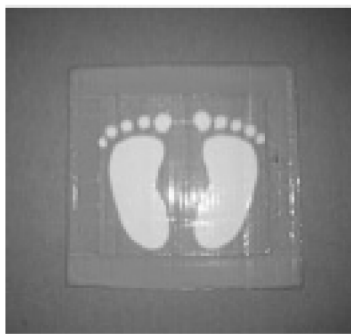
ワークシート・掲示用
(上手な発表の仕方)



紙芝居
(インタビューの仕方)



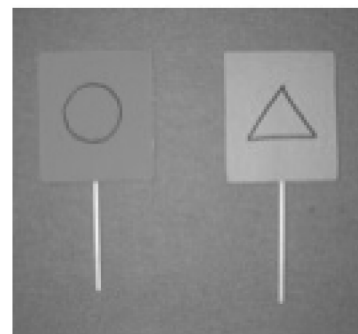
発表シート
(自己紹介カード)



発表者の足型マーク



STが見本で使うお面
(やさしいっこ君)



判定用の○△札

図3 スキル学習での支援ツールの例

目標をどの程度行えたかを、行動観察記録及びビデオ記録から3段階で評価した。おおむね行えた場合は○、部分的に行えたが、程度や加減を外れたり活動から逸れることがあった場合は△、まったく行えなかった場合は×と評価した。

(2) マトソン年少者用社会的スキル尺度 (MESSY) による評定

集団参加や感情コントロール等の社会的行動の評価として、MESSY (荒川・藤生, 1999) を用いた。トレーニング開始当初 (200X+1年1月) と終了時 (200X+2年1月) に、対象児本人に自己評価を行わせた。はじまりの会とおわりの会の2回に分けて質問用紙を配布し、MTが質問項目を1項目ずつ読み上げ、「そうは思わない」「どちらとも言えない」「少しそう思う」「そう思う」の4段階のいずれかに評価させた。肯定的な評価から順に、4, 3, 2, 1の得点を与えて、5因子ごとに集計し、指導開始当初と終了時の変化を示した。

IV 結果

スキル学習およびゲーム活動での各対象児の目標の評価結果を表4、表5に示す。指導開始当初と終了時のMESSYの各対象児の変化を図4に示す。

1. A児の経過

当初、自分の発表が終わると立ち歩いたり、他児の発表を聞かずに大きさにふざけてみせることが目立った。個別スケジュールにより、活動の前に行うことや活動の流れが分かるようになり、落ち着いて活動に取り組めるようになった。

ゲームで負けたときや自由遊びで並べていたドミノを倒されたときは、怒りを爆発させて相手を蹴ることが見られた。回を重ねるに従い、「また次に頑張ろう」等の声かけで落ち着けるようになった。しかし、机に戻ってからもぶつぶつと言うことが続いた。

MESSYの自己評価から、「友人への攻撃」では変化が見られなかったが、「集団への参加」で3点

表4 スキル学習の実施結果

	A児	B児	C児	D児	E児	F児
1：自己紹介をしよう						
・シートに沿って自己紹介ができる	○	－	○	○	－	－
・他の人の自己紹介を聞くことができる	△	－	△	△	－	－
2：上手な発表の仕方						
・大きな声で自己紹介ができる	○	△	○	－	○	○
・ゆっくり・はっきりと自己紹介ができる	○	○	○	－	○	○
・みんなの顔を見て自己紹介ができる	○	○	○	－	○	○
3：上手な聞き方						
・やっていることをやめて聞くことができる	×	△	△	×	○	－
・相手に体をむけて聞くことができる	×	○	○	×	○	－
・相手の目を見てきくことができる	×	○	○	×	○	－
4：係を決めよう						
・手をあげて先生に当てられたら立って話すことができる	－	○	○	○	○	○
・話したいことだけを発表することができる	－	○	○	○	○	○
5：インタビューをしよう						
・インタビューの手順に沿ってインタビューすることができる	－	○	○	－	○	○
・インタビューした後、お礼を言うことができる	－	○	○	－	○	○
6：上手な質問の仕方						
・上手な質問の仕方に沿って質問することができる	○	○	○	－	－	－
7：イライラ鬼を追い出そう						
・イライラを緩和させるおまじないを考えることができる	○	○	○	－	－	○
・落ち着いてから、やさしい言葉で相手に伝えることができる	○	○	○	－	－	○
8：あたたかい言葉かけ						
・自分なりのあたたかい言葉を考えることができる	○	－	○	○	○	－
・発表時、あたたかい言葉かけができる	○	－	○	○	○	－
9：友達の誘い方と仲間への入り方：記録不備						
10：相手の表情を読み取ろう						
・写真からその人の気持ちを読み取ることができる	○	○	○	－	－	○
・表情のロールプレイをすることができる	○	○	△	－	－	○
11：共感って何だろう						
・共感についての評価シートの点数が上昇するかを評価する	○	△	○	－	○	－
12：クリスマス会の計画を立てよう						
・自分のやりたい係りを選び、目標を立てることができる	－	－	○	－	○	○
・自分の係りと目標を発表することができる	－	－	○	－	○	○
13：困ったときはどうするの？						
・困っていることを伝えるロールプレイができる	－	－	○	－	－	×
14：やさしい頼み方						
・自分なりに言葉を考えてやさしい頼み方ができる	○	－	－	－	○	○

の上昇、「感情のコントロール不全」で2点の減少、「友人への配慮」で6点の上昇、「自己顕示」で3点の減少が見られた。項目の全体に渡ってソーシャルスキルの向上が見られた。

「私は人の目を見て話す」の項目で評価が上昇した。本児は上手な発表の仕方のポイントを意識して

いたことが分かる。集団への参加で「みんなの話に加わることができる」「人をよく笑わせる」「ゲームに加わる」の項目で上昇が見られた。ゲームや自由遊びの時間に他児の輪に入ったり、人形劇をして人を笑わせていることを自覚していた。

感情コントロール不全で「長く話しすぎて迷惑を

表5 ゲーム活動の実施結果

	A児	B児	C児	D児	E児	F児
1：フルーツバスケット：ゲームに参加することができる	○	—	○	○	—	—
2：じゃんけん列車：ゲームに参加することができる	○	○	○	—	○	○
3：フルーツバスケット：ゲームに参加することができる	○	△	○	△	○	—
4：写真と名前の神経衰弱：ゲームに参加することができる	—	○	○	○	○	○
5：トランプ・ババ抜き：ゲームに参加することができる	—	○	○	—	○	○
6：進化じゃんけん						
・ルールを理解することができる	○	○	○	—	—	—
・ゲームに参加することができる	○	○	○	—	—	—
7：おたま運びリレー						
・チームで協力して遊ぶことができる	○	○	○	—	—	○
・チームのメンバーを応援することができる	△	○	○	—	—	○
8：風船バレー：チームで協力して遊ぶことができる	○	—	○	○	○	—
9：オリエンテーリング：記録不備						
10：チーム対抗戦						
・チームで相談して代表者を定めることができる	○	○	○	—	—	○
・チームのメンバーを応援することができる	○	×	○	—	—	○
11：チーム対抗戦						
・チームで相談して代表者を定めることができる	○	○	△	—	○	—
・チームのメンバーを応援することができる	○	×	△	—	○	—
12：チーム対抗戦						
・チームで相談して代表者を定めることができる	—	—	○	—	○	○
・チームのメンバーを応援することができる	—	—	○	—	○	○
13：クリスマス会：自分で決めた係りをすることができる	—	—	○	—	—	○
14：チーム対抗戦						
・チームで相談して代表者を定めることができる	○	—	—	—	○	○
・チームのメンバーを応援することができる	○	—	—	—	○	○

かける」「しばしば不平を言う」の項目で減少が見られた。しかし「私は怒りっぽい」「よく人に怒った顔をする」の項目で「少し思う」を選んでおり、自分の感情の乱れは「怒る」ことによると捉えていた。活動中に気持ちを乱したとき、「怒る」というより「悲しんでいる」ように見えた。表情と感情にズレがあるようである。

2. B児の経過

皆の注意を引こうとして、必要以上に大きな声を出したり、他児の発表の途中でダジャレを言うことがあった。内容はよく理解していたが、注意を持続できずに、机に肘をついたりあくびをすることが目立った。ルール表や紙芝居等の支援ツールは興味を持って聞いていた。発表する児童をしっかり見て○△札を上げていたので、判定用の札は聞く活動に集中するには有効だった。

チーム対抗戦で自分のチームが負けると「うちが

やればよかった」と繰り返して、メンバーに乱暴な言葉をはくこともあった。メンバーを責めるのではなく、励ますようなスキルを教える必要があったと考える。「イライラ鬼を追い出そう」のスキルは有効に使われなかった

MESSYの自己評価から、「集団への参加」で2点の減少、「友人への攻撃」で4点の上昇、「感情のコントロール不全」で変化は見られなかった。「友人への配慮」で2点の減少、「自己顕示」で1点の上昇が見られた。全ての項目でソーシャルスキルの向上を見られなかった。本児は第12回目よりSST教室に参加できなかった。そこで、郵送により家庭で指導終了後の自己評価を行ってもらった。条件の違いが影響したと考えられる。

3. C児の経過

当初、活動全体を通じて、自分の思ったことをすぐに声に出して話すことが多かった。手を挙げて当

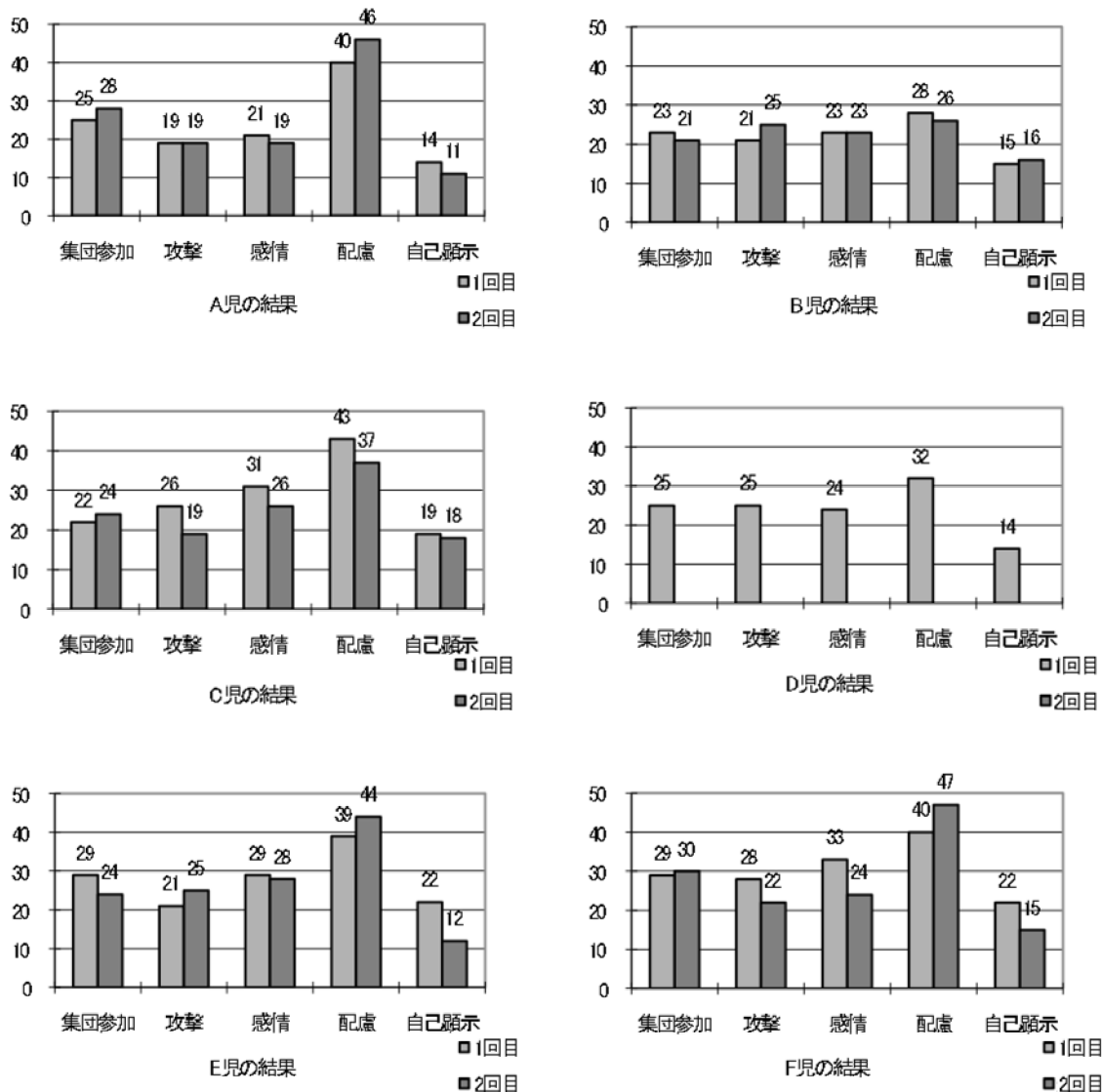


図4 対象児のMESSYの結果

てられてから話すこと、他児が手を挙げて当てられてから発表している様子を伝えることで、自分から気をつけて黙って手を挙げるようになった。

活動中に自分で仕切ってしまうことが多かった。自由遊びでは「ちょっと僕も入れて」と声をかけて自分から関わりを持とうとするが、その後に思い通りにゲームを進めたり、勝手にルールを変えようとするために、関係が長続きしなかった。

自分が負けると、おもちゃに当たったり、対戦表に落書きをして、感情をぶつけていた。「イライラ鬼を追い出そう」のスキルは有効に使われなかった。

MESSYの自己評価から、「友人への配慮」で6点の大きな減少があった。しかし、「集団への参加」で2点の上昇、「友人への攻撃」で5点の減少、「感情のコントロール不全」で5点の減少、「自己顕示」で1点の減少が見られた。友人への配慮以

外の項目ではソーシャルスキルの向上が見られた。

集団への参加で「私は友達がすぐにできる」「私は友達が多い」の項目で「どちらでもない」を選んでおり、友達と思える存在がないことを感じていた。また、「私は一人で遊ぶ」で「そう思う」を選び、「私はさびしい」で「どちらともいえない」を選んでおり、どうしたら友達ができるのか、どのような友達がほしいのか分からないでいたと考えられる。

感情コントロール不全の多くの項目で減少が見られ、「他人がうまくやったときに嫉妬したり腹を立てたりする」で2点減少の「そうは思わない」を選んだ。本児は感情をコントロールできてきたと感じているが、行動には大きな変化が見られなかった。自己評価を行なった落ち着いているときには、自分の衝動的な怒りの感情を忘れていたかのようであった。

4. D児の経過

興味があるものに向かって離席することがたびたびあった。個別スケジュールを使うことで、活動に見通しを持ち、活動への参加が続くようになった。しかし、一度、逸脱してしまうと、スケジュールを見せてもなかなか戻れなかった。個別スケジュールだけでなく、道具やおもちゃを目に付かないところに隠しておく等の環境を整えることが必要であった。着席時の約束を決めておくと、より活動に参加しやすかったと考えられる。

ゲーム活動は他児と関わるよい機会であった。風船バレーでは、自分一人で遊ぶのではなく、他児にも意識的に風船を渡していた。本児なりに他児を意識していたといえる。

MESSYの自己評価は2回目のデータがないため比較できない。

5. E児の経過

全体スケジュールで活動の流れの見通しは持っていた。発表シートを使うことで、考えをまとめて発表することができていた。自分の理解が及ばないと、関係のないところを見ていることがあった。活動内容の理解を補うための手がかりが必要である。

自由遊びでは一人で遊ぶことも多かったが、チームで競うゲームでは、チームのメンバーを応援したり、「やったぁ」と称賛することが見られた。本児なりに他児を意識していたといえる。

MESSYの自己評価から、「集団への参加」で5点の減少、「友人への攻撃」で4点の上昇が見られたが、「感情のコントロール不全」で1点の減少、「友人への配慮」で5点の上昇が見られた。「自己顕示」で10点の大きな減少が見られた。

友達への配慮で「自分には友達が多い」「すぐに友達ができる」の項目が上昇し、「さびしい」「一人であるのが好き」の項目は「そう思わない」と評価した。一人である、活動から逸れている様子も見られるが、本児は友達との関わりを持っていると捉えていた。また、「人にあいさつをする」「人と話しているときによく質問をする」の項目で上昇が見られ、「そう思う」を選んだ。確かに、部屋の出入りで「こんにちは」「さようなら」と大きな声ではっきりと言っていた。

感情コントロール不全では下位項目で大きく目立つ変化はなかった。活動では、本児にとって悲しい場面や困った場面がなかったために、感情が乱れる

場面が起こらなかったと考えられる。

6. F児の経過

人前で発表することをためらい、始めるまでに時間がかかった。スキル学習で発表を繰り返すうち、相手の顔を見る等のポイントを守って行えるようになってきた。

騒がしいときやゲームに負けて悔しいときに、相手や場面をかまわず乱暴な言葉を発することが多かった。クリスマス会では、司会として「静かにして下さい」と正しい言葉遣いで注意を促すことができた。発表の時に上手な発表の仕方に気をつけるようになってきた。

MESSYの自己評価から、「集団への参加」で1点の上昇、「友人への攻撃」で6点の減少、「感情のコントロール不全」で9点の減少が見られた。また、「友人への配慮」で7点の上昇、「自己顕示」で7点の減少が見られた。全体的にソーシャルスキルの向上が見られた。

友達への配慮では、ゲームでチームが負けたときに、「大丈夫、次がんばろう」と声をかけることができた。相手の気持ちを理解しているかは確認できないが、励ます行動は見られるようになった。

感情コントロール不全では「しつこく言うてしまうことがある」「感情を表に出す」「ものを手に入れるためにうそをつく」等の項目で大きな減少が見られた。本児は自分の感情は安定していると考えていた。しかし、親や周りからは、衝動的な怒り等感情を抑えられないことも度々あり、大きく変化したようには思えないという報告であった。

V 考 察

広汎性発達障害及びその疑いのある診断を受けた児童を対象としてSST教室を実施した。3名の児童にソーシャルスキルの向上が見られた。学習態勢や協調性は、学習した内容を意識して行動する様子が認められた。自己の感情は、理解がみられても行動面での変化には至らなかった。

広汎性発達障害のある児童は、集団に参加する、友達と一緒に活動するという意識が希薄であることが多い。まず人と関わることの楽しさに気づき感じてもらうことが必要である。テーマを設定したスキル学習での発表や関わり、ルールがはっきりしたゲーム活動でのチーム対抗戦は、児童同士の関わりを意

図的に多く持たせるうえで効果的であった。整えられた環境で行う SST 教室の意義は高いと考える。

さらに、人との関わりにおいては、話すことができて、一方的であったり、自分の思いで長々と話して要領を得ないことが多い。他児の言動に注意を向けることが苦手であり、本筋とは関係のない刺激や児童が興味を持つ事柄だけに注意が取られてしまうこともある。そこで、SST 教室において、ロールプレイや話し合いをする際には、児童の発表や発言を効果的に進め、聞き手として主体的な活動を行う工夫が大切であった。

今回の SST 教室では、児童が活動の流れや内容を理解して、主体的な活動を作り出すために、要所所で視覚的な教材・支援ツールを工夫し活用するようにした。児童自身がスキル学習の内容に気づいていけるように工夫したワークシートや、話す内容を方向付けて明確にする発表シート、判定する・評価するという主体性を持って聞くことができる判定用○△札等である。こうした教材・支援ツールを活用することで、SST 教室の活動の中では参加の程度を改善して指導目標を達成することができた。

指導目標の一つとして感情コントロールを取り上げた。スキル学習で目標とするだけでなく、それと関連させてゲーム活動でもチーム対抗戦を設定した。スキル学習で内容を分かり、ロールプレイで演じることができて、チーム対抗戦では乱暴な言葉や体をぶつける・足で蹴る等の行為に及ぶことがあった。スキル学習の内容をさらに検討し、ゲーム活動の中で生かす工夫をする必要がある。ゲーム活動等で感情コントロールが利かない時の予防と対応を考慮しておく必要がある。

以下に、いくつかの課題をまとめておく。まず、対象児にあった具体的なスキル内容の設定である。保護者や学校担任のアンケートや自由遊びでの観察により、対象児が困っている場面の対処法となるスキルを選定した。しかし、個々の対象児により困っている場面の違いがあり、全ての対象児にあったスキルを毎回の SST 教室で選定することは困難であった。第二に、効果的なスキルの指導方法および般化方法である。発表には「発表シート」を利用し、聞くときには「判定用札」を用いた。これらにより話す態度・聞く態度に改善は見られたが、これらを用いない場面での話す聞く態度の変化にはつながらなかった。第三に、効果的な指導セッションの構成で

ある。今回の SST 教室はスキル学習とグループ活動を中心に指導を構成した。岡田ら (2005) はゲームの中で、友達と楽しみながら葛藤しながら学習することができれば、効果的なスキルの学習になると提案している。指導目標と関連させて、指導セッションの構成の仕方についてもさらに検討が必要である。最後に、ソーシャルスキルの獲得に対する評価方法である。SST 教室での活動の様子と MESSY の自己評定により評価を行った。MESSY には指導目標と関連する内容が含まれてはいるが、「学習態勢」「協調性」を直接に評価するものではない。評価に適した独自の質問調査や観察法を工夫する必要がある。

謝辞

協力していただいた対象児童およびそのご家族に改めて感謝いたします。SST 教室の実施に当たり便宜を図っていただいた社会福祉法人めひの野園および富山県発達障害者支援センターありそにも記して感謝いたします。

参考文献

- 荒川郁子・藤生英行 (1999) 日本版マトソン青少年用社会的スキル尺度の作成. 教育相談研究, 37巻, 1-8.
- 小林正幸・相川充編・国分康孝監修 (1999) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる: 楽しく身につく学級生活の基礎・基本. 図書文化社.
- 小貫悟・名越斉子・三和彩 (2004) LD・ADHD へのソーシャルスキルトレーニング. 日本文化科学社.
- 是枝佳世・小谷裕実 (2006) 軽度発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニングの効果—社会的コンピテンスの視点から. LD 研究, 15巻, 2号, 160-170.
- マトソン, J.L.・オレンディック, T.H.著, 佐藤容子・佐藤正二・高山巖訳 (1993) 子どもの社会的スキル訓練; 社会性を育てるプログラム. 金剛出版.
- 松浦明日香 (2004) 高機能自閉症児のソーシャルスキルトレーニング. LD & ADHD, 2004年1月号.
- 岡田智・後藤大士・上野一彦 (2005) 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. 教育心理学研究, 53巻, 4号, 565-578.

佐々木全・加藤義男(2003)「エブリ教室」における実践報告—高機能広汎性発達障害児に対する, 劇活動によるソーシャルスキル指導の試み. LD研究, 12巻, 1号, 15-23.

(2009年11月20日受付)

(2009年12月22日受理)

