

# LD (学習障害) 児及びその周辺児のソーシャルスキル・トレーニング —社会的妥当性について—

宮城 和代・小林 真

## Social skills training for children with Learning Disabilities —On the social validity—

Kazuyo MIYAGI and Makoto KOBAYASHI

e-mail: kazuyo\_m@d2.dion.ne.jp

kobamako@edu.toyama-u.ac.jp

キーワード: LD (学習障害), ソーシャルスキル・トレーニング, 社会的妥当性

Key words: Learning Disabilities, Social skills training, Social validity

### I. 問題と目的

佐藤(1999)によると、1960年代初めにアメリカでLDという言葉が使われ始め、以後その定義は少しずつ手直しされてきた。そして、1980年代後半からは、LDに行動の自己調整や社会的認知、社会的相互交渉の困難が伴う可能性があるという考え方が広く受け入れられるようになった。

日本においては、1990年から文部省で公式にLDの検討が始まった。そして、「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」(以下、「学習障害に関する調査研究協力者会議」と略する)が、1995年の中間報告を経て1999年7月に『学習障害児に対する指導について(報告)』を発表し、学習障害を以下のように定義した。

『学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。』

中間報告(1995)では、「行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴って現れることもある」と定義の中で述べていた。しかし、今回の報告では、行動の自己調整と対人関係の問題にかかわる部分を「解説」部へ移しており、「学習障害児には、行動の自己調整や対人関係などに問題が見られる場合がかなりある」が、「このような問題のみが生じていたり、そのことが主たる原因として学習の遅れが生じている場合は学習障害ではないことから、定義では触れ

ないこととした」としている。

上野(2000)は、社会性の困難をLDの中核症状としにくい理由として、認知面からの一次症状と学習の困難から派生する二次症状との判別が難しいことを挙げ、その上で「学習障害に関する調査研究協力者会議」の定義について「しかし、こうした重複しやすい症状について今回のように定義の主文で全くふれないことは、教育的な理解面、教師側の現場感覚からはやや後退の印象を免れ得ない」と述べている。実際に、本研究の対象児らも「引っ込み思案で友達とうまくかかわれない」、「相手の感情や周りの状況を理解できない」、「一度興奮したりするとなかなか元に戻らない」、「わがままな自分勝手な子だと周りから嫌われている」、「思ったことをすぐに口にしたり、その場に合わないことを言うてしまう」、「授業中勝手に発言してしまう」、「順番を待つ、相手に譲るといったルールが守れないので、友達に嫌われてしまう」などといった学校生活に密接に関わる社会性の問題を抱えており、友達とうまくいっていないケースが多いようである。

子ども時代の社会的適応の問題は、子どもたちのその後の適応困難、学校からのドロップアウトや非行、孤独感など、二次的の障害にもつながる(Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987)。このことから、LD児におけるソーシャルスキルの問題は、学習上の問題に加えて取り組むべき重要な課題であると言えるだろう。

日本でも、LD児対象のソーシャルスキル・トレーニングの実践例がいくつか報告されている。西岡(1998)は、西宮YMCAの土曜教室における取り組みを報告している。小学校5年生から高校生までを対象とし、小学生と中・高生に分けて活動している。1グループは6名から8名で構成され、日常クラスを担当する講師、ボランティア等2名の大人がたった。そして、「計画を立てて実行していく」スキルの獲

得を目指し、さまざまなイベント・実習を行った。保護者からは、「土曜クラスに参加するようになって積極的になった」、「友達と誘い合って遊ぶようになった」という声が聞かれたという。また、小貫(1998)は、西東京YMCAにおける“ASCA(あすか)”で、ゲームを中心としたソーシャルスキル・トレーニングを行ったことを報告している。ここでは、小学生の対象児への1年間の指導で、集団の親和性が高まり強い仲間意識が生まれたことが記述されている。その他にも、江口(1998)は、U市立教育研究所における集団指導の事例を報告した。ここでは1グループ3名から6名の小学生に、ゲーム、課題学習、ロールプレイ、話し合いなどを用いたソーシャルスキル・トレーニングを行った。その結果、自己統制力、言語表現力、共感性は共によい方向に変化した。非言語表現力は変化しにくいようだと考察されている。

このように、LD児対象のソーシャルスキル・トレーニングは、その重要性が指摘され実践例もいくつかあるが、実践のあり方は多岐にわたっており、その社会的妥当性という観点からの研究はほとんどないように思われる。そのため、本研究では、LD児及びその周辺児対象のソーシャルスキル・トレーニングについて、対象児に対する保護者の評価、及びビデオを使用しての教育学部大学生・大学院生の評価から、その社会的妥当性について検討することを目的とする。

## II. 方 法

### 1. 対象児

学習障害児親の会に所属する、小学校2年生～6年生の

LD児及びその周辺児10名。全員が普通学級に在籍する。指導開始は、A, B, C, D, E, F, G児が1999年6月、H, I, J児が1999年9月である。対象児の詳細についてTable 1に示す。

### 2. 指導方法

T大学教育学部のプレイルームにおいて、月2回(1回1時間)のソーシャルスキル・トレーニングを行った。1～8回目のトレーニングは7名1グループで行っていた。しかし、途中でH, I, J児が加わり10名になったため、9回目からは前半グループ5名(男3人, 女2人)、後半グループ5名(男4人, 女1人)に分けてトレーニングを行った。

1999年6月から2000年2月のトレーニング全体の構成をTable 2に、指導内容をTable 3に示す。

対象児本人のトレーニングへの参加を支援する方法として、出席カードにプリクラシール(顔写真のシール)を貼るということを行っている。1回の出席につき1枚シールを貼ることができ、12枚でカードがいっぱいになると、表彰状とメダルを渡し、表彰している。

また、家族支援の方法としては、保護者との交換記録を用いている。これは、紙の上半分に指導スタッフがその日の対象児の様子でよかったところだけを書き、紙の下半分には“お母さんへの宿題”として、「家で子どものどんなところをほめてあげたか」を書いてもらうものである。次のトレーニング時に宿題を提出してもらい、それに担当教員がコメントをつけてまた保護者に返している。

### 3. 調査対象

(1)対象児の保護者(母親)10名

Table 1 : 対象児について

対象児	学 年	性 別	指導開始	特 徴
A 児	小 6	男	1999年6月	引っ込み思案。自分の考えを伝えるのが苦手。
B 児	小 5	女	〃	集団活動に参加するのが苦手。運動能力が低い。
C 児	小 5	男	〃	状況理解が苦手。自分の考えを頑固に通そうとする。
D 児	小 5	男	〃	語彙数が少なく、伝達がきちんとできない。
E 児	小 3	女	〃	乱暴な行動、悪口をこわがる。こだわりがある。
F 児	小 3	男	〃	多動。集団活動に参加するのが苦手。
G 児	小 2	男	〃	やや多動。その場に合わないことを言ってしまう。
H 児	小 5	女	1999年9月	引っ込み思案。場面緘黙の傾向あり。
I 児	小 3	男	〃	多動。一度興奮すると、なかなか元に戻らない。
J 児	小 3	男	〃	多動。対人不安が強い。時に、暴力的行為も。

Table 2 : トレーニング全体の構成

時 間	内 容	詳 細
10 分	ゲームをする	ゲームをしながら、全員がそろのを待つ。
3 分	あいさつ	当番が前に出て、あいさつを行う。
	健康観察(出席を取る)	保健係が前に出て、出席を取る。
30 分	きみならどうする?	発表、話し合い、ロールプレイを行う。
17 分	おやつタイム	おやつ係、机・椅子係を中心にテーブルを用意し、全員でおやつを食べる。
	かたづけ	片付け係を中心に、おやつで出たごみを、全員で片付ける。
	出席カードにシールを貼る	出席カードにプリクラシール(顔写真のシール)を貼る。
	あいさつ	当番が前に出て、あいさつを行う。

Table 3 : ソーシャルスキル・トレーニングの指導内容 (1999年6月～2000年2月)

回	指導内容
1	自己紹介
	遊びの仲間に入れてほしい時どうする?
2	話の聞き方, 発表の仕方
3	第2回の復習, 返事の仕方
4	人に物をもらったときどうする?
5	夏休み中あったことを発表する
6	話の聞き方, 発表の仕方
7	係決め
8	買い物ごっこ (客役)
9	係決め
10	買い物ごっこ (客役/店員役)
11	人にものを頼む
12	お楽しみ会の出し物を決める
13	お楽しみ会の出し物を準備する
14	お楽しみ会

(2)教育学部大学生141名 (1年生:107名, 2年生:18名, 3年生1名, 4年生:14名, 不明:1名), 及び大学院生13名 (うち5名は現職教員)。教育実習未経験の学部生128名をA群, 教育実習を経験した学部4年生・大学院生21名及び現職教員5名計26名をB群とした。集計は, 質問項目すべてに回答したA群118名, B群23名について行った。教育実習未経験者と経験者 (現職教員を含む) の2群に対して調査を行ったのは, 小学生の実態を知ることによって, トレーニング効果への評価が異なるかを検討するためである。

#### 4. 保護者への調査方法

濱口 (1994) の「児童用主張性尺度 (ASC)」, 松尾・新井 (1998) の「児童用対人不安傾向尺度」を参考に, 主張性 (8項目), 協調性 (4項目), 対人不安傾向 (4項目) に関する計16項目の質問紙を作成し, 保護者に対して調査を行った (調査項目は末尾の資料1参照)。各項目に対して4段階評定 (はい, どちらかといえばはい, どちらかといえばいい, いいえ) をするように求め, 望ましい方から4, 3, 2, 1の得点を与え, 64点満点で集計した。調査は, 指導開始時 (1999年6月, または1999年9月), 2000年1月にそれぞれ行った。それと同時に, S-M 社会生活能力検査も実施した。また, 保護者には, 指導開始時に「日常生活で困っていること」「指導してほしいこと, トレーニングへの希望」を調査した (資料1参照)。

#### 5. 教育学部大学生・大学院生への調査方法

ソーシャルスキル・トレーニング場面のビデオ (Table 4) を見て, トレーニング環境, 指導内容・指導方法, 家族支援について評価してもらった。なお, 調査の前に, LD, ソーシャルスキル・トレーニング, 指導内容・指導方法などについての資料を配り, 簡単に説明をした。また, 引込み思案の対象児1名と, 多動の対象児1名に注目してビデオを見るように伝えた。

調査項目は, トレーニング環境に関する5項目, 指導内容・指導方法に関する13項目, 家族支援 (交換記録) に関して3項目, 計21項目である (調査項目は末尾の資料2参照)。

Table 4 : ビデオの内容

ビデオの内容	対象児の人数	ビデオの時間
トレーニング	7人	約7分間
第1回目		
第8回目	10人	約7分間
第11回目	Aグループ5人	約3分半
第11回目	Bグループ3人 (2人欠席)	約3分半
おやつタイムの様子	10人	約1分間
12回参加の対象児への表彰式の様子	10人	約3分間

各項目に対して5段階で評価してもらい, 肯定的な評価から順に, 5, 4, 3, 2, 1の得点を与え, 集計した。

### III. 結果

#### 1. 保護者の評価

保護者から見た対象児別の, 主張性, 協調性, 対人不安傾向に関する合計得点を Fig. 1 に示した。B, D, G児は得点が下がり, F児は変化がなかったが, 残りの6名には, 1点から10点の得点の上昇が見られた。

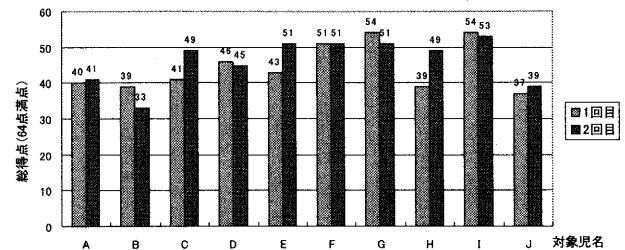


Fig. 1 : 保護者から見た主張性, 協調性, 対人不安傾向の評価

また, 主張性に関する8項目 (項目1～8) は, グループ全体の合計得点が221点から243点に上昇している。対象児別の合計得点を Fig. 2 に示した。B, G, I児は, それぞれ2, 3, 3点の減少が見られ, F児は得点の変化がなかったが, 残りの6名には, 2点から9点の上昇が見られた。

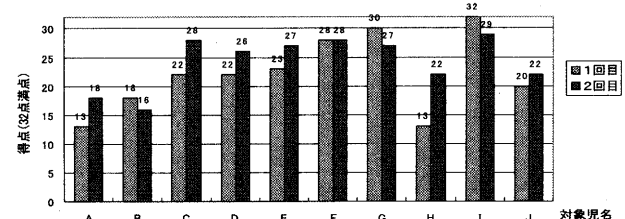


Fig. 2 : 保護者から見た主張性の評価

S-M 社会生活能力検査の結果については, Fig. 3 にSQ (社会生活指数) の変化を示し, 下位尺度のうちソーシャルスキル・トレーニングに関係があると思われるC (意志交換), S (集団参加), SD (自己統制) については Fig. 4-1～4-3 に

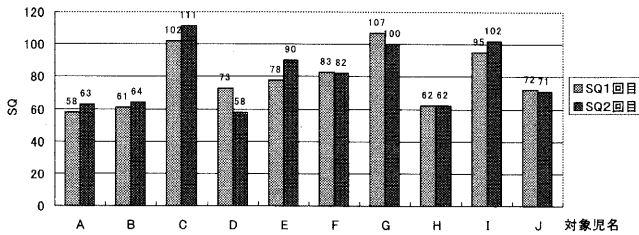


Fig. 3 : SQ (社会生活指数) の変化

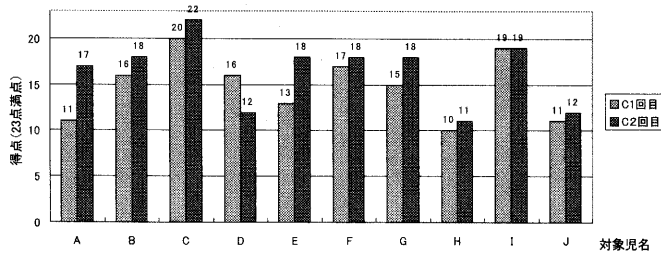


Fig. 4-1 : C (意志交換) の変化

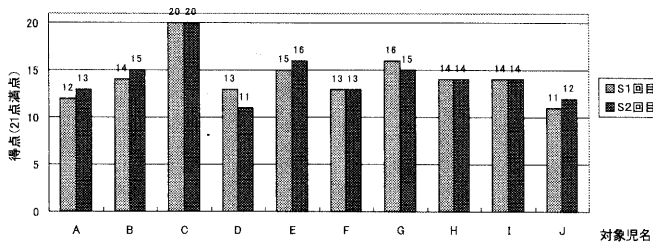


Fig. 4-2 : S (集団参加) の変化

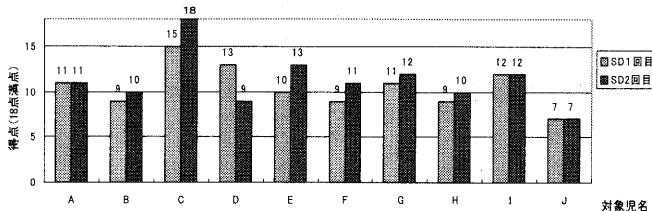


Fig. 4-3 : SD (自己統制) の変化

示した。

SQ (社会生活指数) は、A, B, C, E, I 児に3から12の上昇が見られた。意志交換は、D児は4点減少、I児は変化がなかったが、残りの8名には1点から6点の上昇が見られた。集団参加は、D児は2点、G児は1点減少したが、4名に1点の上昇が見られた。C, F, H, I 児は得点の変化はなかった。自己統制は、D児が4点減少したが、6名に1点から3点の上昇が見られた。A, I, J 児には得点の変化はなかった。

SQが上昇した5名のうち、A, B, C, E 児の意志交換、集団参加、自己統制の点数を見てみると、A 児の自己統制、C 児の集団参加の点数に変化が見られなかったものの、その他の意志交換、集団参加、自己統制の点数はすべて上昇していた。

## 2. 教育学部学生の評価

調査項目のうち、点数化できる項目 (トレーニング環境に

Table 5 : トレーニング評価の平均値

項目	A 群	B 群	有意確率
1-1	4.195 (.908)	3.739 (1.054)	*
1-3	4.348 (.851)	4.044 (.976)	
1-5	4.161 (.978)	3.348 (1.301)	**
2-1	4.331 (.654)	4.217 (.851)	
2-2	4.610 (.680)	4.565 (.662)	
2-3①	4.441 (.780)	4.217 (.902)	
2-3②	4.686 (.688)	4.609 (.499)	
2-4	4.110 (1.069)	4.044 (1.022)	
2-5	4.153 (.957)	4.000 (1.087)	
2-6	4.009 (.745)	3.913 (.900)	
2-7	3.568 (.929)	3.304 (.765)	
2-8	3.966 (.679)	4.087 (.793)	
2-9	3.983 (.762)	4.087 (.733)	
2-10	4.636 (.636)	4.609 (.656)	
2-11	4.314 (.976)	4.478 (.731)	
2-12	4.534 (.675)	4.696 (.635)	
3-1	4.661 (.682)	4.870 (.344)	
3-2	4.466 (.792)	4.696 (.559)	
3-3	4.636 (.622)	4.870 (.458)	+

( ) 内は標準偏差

+  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

関する3項目、指導内容・指導方法に関する12項目、家族支援に関する3項目)を教育実習の有無別に集計した結果をTable 5に示す。

教育実習経験の有無がトレーニングの評価に影響しているかどうかを検討するため、トレーニング環境に関する3項目、指導内容・指導方法に関する12項目、家族支援に関する3項目を従属変数とし、教育実習経験の有無を独立変数とする多変量分散分析を実施した。その結果、Wilks's  $\Lambda = .766, F(19,121) = 1.944 (p < .05)$  で有意な多変量主効果が得られた。個別変数についての主効果を検討したところ、項目1-1で  $F(1,139) = 4.595 (p < .05)$ 、項目1-5で  $F(1,139) = 11.862 (p < .01)$  の主効果が得られた。また項目3-3で  $F(1,139) = 2.933 (.05 < p < .10)$  となり、主効果が有意傾向となった。

Table 5 からわかるように、項目1-1ではA群の方が得点が高かった。従って、実習未経験者の方が1時間というトレーニング時間を適切であると考えているといえる。同様に、項目1-5ではA群の方が得点が高かった。従って、実習未経験者の方が、引っ込み思案で消極的な子と、多動で積極的な子どもが同じところで同じトレーニングをすることは互いにメリットがあると考えているといえる。

## IV. 考 察

### 1. 保護者の評価について

(1) 主張性、協調性、対人不安傾向の評価について

B 児は、得点が6点減少した。2回目の調査の頃、家で頻繁に反抗する、わがままを言うなど、母子関係がうまくいっていなかったようであり、そのため評価が下がったと思われる。総得点が3点減少したG 児は、SQも107から100に下がっている。母親によると、家で他児のかんしゃくを真似することが見られるというので、そのようなことも影響したものと

思われる。

一方、8点の上昇が見られたE児は、トレーニング開始当初不登校状態で、登校しても職員室にいるなどしていた。しかし、徐々に登校できるようになったことや、社会見学にもクラスの子どもと一緒に行って、みんなの前で質問をしたことなどから、母親の評価が高くなったのだと思われる。E児は、主張性の点数も4点上昇していた。また、場面緘黙傾向のあるH児も、総得点が10点上昇していたが、そのうち9点は主張性の得点の上昇によるものであった。トレーニングで少しずつ声を出せるようになったり、家でも「誰と、どこで」などの伝達ができるようになったということがあり、主張性に関する母親の評価が高くなったのだと思われる。

主張性に関しては、10名中6名に2点から9点の上昇が見られたことから、グループ全体として能力がついてきていると考えられる。

## (2) S-M 社会生活能力検査について

SQの上昇したA, B, C, E児については、意志交換、集団参加、自己統制の各領域の点数も上昇傾向にある。このことから、この4名の対象児は、ソーシャルスキル・トレーニングで、意志交換、集団参加、自己統制に関する事項を指導したことが、SQの上昇につながる一要因になったと考えられる。I児は、SQは上昇していたが、意志交換、集団参加、自己統制のどの領域にも得点の変化は見られなかった。しかし、身辺自立で2点、移動で3点、作業で2点の上昇が見られた。I児はそれまで公共の交通機関を利用することがほとんどなかった。しかし、ソーシャルスキル・トレーニングに行くために、電車などを利用するようになり、このことが移動の得点の上昇につながったと思われる。

意志交換は、8名に得点の上昇が見られたことから、グループ全体として、能力が伸びている傾向にあると言える。ソーシャルスキル・トレーニングでは、話し合いを導入し、対象児が自分の意見、考えを発表できるようにしている。また、ロールプレイでも自分の役割に応じた台詞を前に出て言うことになる。この発表・話し合いや、ロールプレイは、特に引込み思案のA児、H児には自分の考えを他人に伝えるよい練習になったと思われる。指導開始当初からトレーニングに参加していたA児は、意志交換の点数が6点上昇した。また、途中から参加した場面緘黙傾向のあるH児は、意志交換は1点の上昇にとどまっているが、2回目のS-M検査を行った直後の授業参観で、自ら手を挙げて発言し、母親が驚いたというエピソードが報告されている。

集団参加は、4名の得点が1点上昇したのみで、4名には得点の変化がなかった。トレーニングの中では、徐々に対象児同士の関わりが見られるようになってきてはいるが、協力し合って何かをしたり、一緒に一つのもので遊ぶということが少ないように思われる。これらは、対象児らが一日の大半を過ごす学校においては、特に重要なことである。今後のトレーニングでは、ゲームや係活動の中で他人と協力することや一緒に何かをするということについても指導していきたいと考えている。

自己統制は、多動傾向のある4名のうち、指導開始当初からトレーニングに参加しているF, G児には得点の上昇が見られたが、中途参加のI, J児には変化が見られなかった。また、指導開始当初から参加している7名のうち5名には、自己統制の得点の上昇が見られている。このことから、トレーニングの中で、発表の仕方・話の聞き方を指導したことや、発表の順番を待つことなどは、対象児らが自己統制力を伸ばすきっかけになったと考えられる。しかし、中途参加の3名のうち、2名が得点に変化がなかったことから、自己統制力をつけることは、意志交換力をつけることに比べて時間がかかるのではないかと予想される。

## 2. 教育学部学生の評価について

### (1) 多動の対象児と引込み思案の対象児と一緒にトレーニングをするメリットについて

実習未経験者の方が、「多動の子どもと引込み思案の子どもと一緒にトレーニングをすることは互いにメリットがある」と考えていると言えるが、調査後に、実習経験者の方から、「多動な子どもの乱暴な行動が、引込み思案の子どもには刺激が強いのではないか」という声が多く聞かれた。これは、ビデオの中にJ児が紙を破り捨てるなどの乱暴な行動をし、それを見たF児が泣き叫んでいるという場面が映っていたためだと思われる。実習経験者は、互いのモデル効果よりも、引込み思案の子どもがトレーニングに参加しやすいかどうかを考慮したものと思われる。なお、F児がJ児の乱暴な行動を怖がるということが続いたので、その後のトレーニングでは、2人を別々のグループに分けている。

### (2) 指導方法について

トレーニングに先立ち、ゲームをすることについては、実習未経験者、経験者ともに「最初にゲームをすることで対象児がリラックスしている」と評価した(項目2-1)。

「発表の仕方」、「人の話の聞き方」、「返事の仕方」を指導したことについては、実習未経験者、経験者ともに、「対象児にとって意味がある」と評価した(項目2-2)。また、実習未経験者、経験者ともに話し合いをすることについて、「人の話を聞く練習になり」、「自分の考えを発表する練習になる」と評価した(項目2-3①, ②)。ロールプレイが実際にそういう場面になったときの練習になるかということについても、実習未経験者、経験者ともに「練習になる」と評価した(項目2-5)。

これらの結果から、指導方法については実習経験の有無に関係なく、社会的に妥当であるという評価を得たと考えられる。

### (3) トレーニング効果について

引込み思案の対象児、多動の対象児に改善が見られたかという項目(2-6, 2-7)に関しては、実習未経験者、経験者ともに、多動の対象児についてはあまり改善されていないという評価であった(それぞれ $m=3.568$ ,  $m=3.304$ )。これは、保護者の評価からも推察されるように、自己統制力をつけることは、主張性・意志交換力を身につけることに比べて時間がかかるためだと考えられる。

また、その2項目では、有意ではなかったがいずれも実習経験者の平均値の方が低かった。実習を経験し、実際に子どもと関わることで、子どもを正確に見る力がつく一方、子どもを見る目が厳しくなり、より高い水準を子どもに求めるようになるのではないかと考えられる。

#### (4) 本人支援について

プリクラカード（出席カード）に関しては、実習未経験者、経験者ともに、90%以上が「励みになる」と評価した。ビデオでも、表彰式で対象児が喜んでいる場面を見せたので、このような高い評価につながったと思われる。

#### (5) 家族支援について

対象児は、普通学級に在籍していることから、他の子どもと比べられ、保護者も叱ることが多いと予想される。それで、よい事だけを書く交換記録を導入したが、今回の調査では実習未経験者、経験者ともに高い評価を得た。また、母親の方からも、「子どもを見る視点が変わった」との声が寄せられており、今後とも交換記録を続けていきたいと考えている。

### 3. 社会的妥当性に関する全体的考察

保護者の主張性、協調性、対人不安傾向についての評価およびS-M社会生活能力検査の結果、教育学部学生への調査から、対象児へのソーシャルスキル・トレーニングの社会的妥当性やトレーニング効果について、以下のようなことが考えられる。

①主張性の項目で6名、S-M社会生活能力検査の意志交換の領域で8名に得点の上昇が見られたこと、実習未経験者、経験者ともに引込み思案の対象児がやや改善されたこと評価したことから、話し合いやロールプレイにより、自分の意見や感情を伝達する能力は、グループ全体として高まってきており、トレーニングの効果があったと思われる。

②しかし、協調性に得点の上昇が見られなかったことや、S-M社会生活能力検査の集団参加の領域は、4名の得点が1点上昇したのみであったことから、それらには、トレーニングによる効果が見られないと考えられる。他者と協力すること、集団としての活動の仕方など、今後の指導方法を検討する必要がある。

③多動傾向のある対象児のうち、中途参加のI、J児にはS-M社会生活能力検査の自己統制の領域での得点の変化が見られなかったこと、実習未経験者、経験者ともに多動の対象児についてはあまり改善されていないという評価をしたことから、自己統制力をつけることは、主張性・意志伝達力を身につけることに比べて、長い時間を要すると考えられる。

④多動の対象児と引込み思案の対象児と一緒にトレーニングをするメリットについて、実習未経験者の方が「互いにメリットがある」と考えていること、実習経験者の方から「多動な子どもの乱暴な行動が、引込み思案の子どもには刺激が強いのではないか」という声が多く聞かれた。このことから、実習経験者は、教育実習を経験することで、個々の子どもの状態や子ども同士の関係について細かく観察できるようになっているが、モデル効果については考慮していないと考えられる。

また、多動の対象児、引込み思案の対象児に改善が見られたかを問う項目では、有意ではなかったがいずれも実習経験者の平均値の方が低かった。このことから、教育実習を経験し、実際に子どもと関わることで、子どもを正確に見る力がつく一方、子どもを見る目が厳しくなり、より高い水準を子どもに求めるようになるのではないかと考えられる。

⑤指導方法について、実習未経験者、経験者ともに、話し合いは「人の話を聞く練習になり」、「自分の考えを発表する練習になる」、またロールプレイは「実際にそういう場面になったときの練習になる」と評価した。このことから、指導方法については社会的に妥当であると評価されたと言える。

⑥本人支援、家族支援については、実習未経験者、経験者ともに高い評価をしていることから、プリクラカード（出席カード）や交換記録が、社会的に妥当であると評価されたと言える。

## 文 献

- 江口 悠（1998）：U市立教育研究所における集団指導の取り組み。LD（学習障害）—研究と実践—，6(2)，38-47.
- 学習障害に関する調査研究協力者会議（1999）：学習障害に対する指導について（報告）。文部省。
- 濱口佳和：（1994）児童主張性尺度の構成。教育心理学研究，42(4)，463-470.
- 小貫 悟（1998）：西東京YMCAにおける“ASCA（あすか）”の取り組み。LD（学習障害）—研究と実践—，6(2)，32-37.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1990) : The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R.Asher, & J.D.Coie(Eds.) : *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press.
- 松尾直博・新井邦二郎（1998）：児童の対人不安傾向と公的自己意識、対人的自己効力感との関係。教育心理学研究，46(1)，21-30.
- 西岡有香（1998）：西宮YMCAにおける土曜教室の取り組み。LD（学習障害）—研究と実践—，6(2)，21-31.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987) : Peer relations and later personal adjustment : Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- 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—，6(2)，2-14.
- 上野一彦（2000）：学校教育におけるLD児の発見と対応—学習障害に関する調査研究協力者会議報告の意義と残された課題—。LD（学習障害）—研究と実践—，8(2)，2-11.

資料1：保護者への主張性・協調性・対人不安傾向に関する調査項目

ソーシャル・スキル・トレーニングに当たってのアンケート

お子さんに関して、該当する項目に、マルをつけてください。

1. かした本を返してほしくなったら、かした人に「本をかえしてね」と言える。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
2. わりこむ人がいたら、「ちゃんとならんでね」と言える。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
3. おもちゃをかしてほしいと言われても、かしたくないときは、ことわれる。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
4. 友だちに遊びに行こうとさそわれても、行きたくないときには、ことわれる。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
5. どうしていいかわからないことは、はずかしがらないで、友だちに相談する。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
6. 難しくてわからないことを、先生に質問するのは、はずかしくてできない。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
7. プレゼントをもらったら、はきはきとおれいと言える。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
8. 友だちをほめるのは、てれくさくてできない。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
9. 友だちが、自分について悪口を言っていないか、気になる。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
10. 自分のことが嫌いな人が一人でもいることは、こわいことだと思っている。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
11. みんなに笑われるのは、こわい。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
12. いつもだれかが、自分のことを見ているようで心配である。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
13. ブランコを、ひとりじめしないで、みんなでつかうことができる。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
14. みんなが順番でゲームをしているとき、自分の番がくるまでがまんすることができない。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
15. 友だちが、泣いていたら、「元気を出して」と言ってあげることができる。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >
16. 何人かの友だちが、遊ぼうとしているとき、「仲間に入れて」と、言うことができる。  
　　< はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ >

\*お手数ですが、次の質問にもお答えください。

1. お子さんが、日常（特に学校生活で）困っていることがありましたら、できるだけ具体的にお書きください。
2. 指導してほしい事項や、トレーニングへのご希望などありましたら、お書きください。

ありがとうございました。

資料2：教育学部学生に対して行った調査項目

- 1-1：トレーニング全体で“1時間”という長さについてどう思いますか？  
 1 適切である, 2 どちらかといえば適切である, 3 どちらともいえない,  
 4 どちらかといえば不適切である, 5 不適切である
- 1-3：トレーニングにあたって、5人程度の人数でやることをどう思いますか？  
 1 適切である, 2 どちらかといえば適切である, 3 どちらともいえない,  
 4 どちらかといえば不適切である, 5 不適切である
- 1-5：引込み思案で消極的な子と、多動で積極的な子が同じところで同じトレーニングをすることは、お互いにメリットがあると思いますか。  
 1 メリットがある, 2 どちらかといえばメリットがある, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえばメリットはない, 5 全くメリットはない
- 2-1：最初にゲームをやることで、子どもたちの緊張は和らいでいる（リラックスしている）と思いますか？  
 1 和らいでいる, 2 どちらかといえば和らいでいる, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえば和らいでいない, 5 和らいでいない
- 2-2：この子どもたちにとって、「発表の仕方」、「人の話の聞き方」、「返事の仕方」を指導したことは意味があると思いますか？  
 1 意味がある, 2 どちらかといえば意味がある, 3 どちらともいえない,  
 4 どちらかといえば意味がない, 5 全く意味がない
- 2-3：ロールプレイの前に、子どもたちがどうしたらよいかを考え、話し合いをすることは、以下の練習になると思いますか？  
 ①人の話を聞く練習に 1 なる, 2 どちらかといえばなる, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえばならない, 5 ならない  
 ②自分の考えを発表する練習に 1 なる, 2 どちらかといえばなる, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえばならない, 5 ならない
- 2-4：最初に、スタッフが、お手本を演じて見せることについてどう思いますか？  
 1 よい, 2 どちらかといえばよい, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえばよくない, 5 よくない
- 2-5：ロールプレイで前に出て演じることは、実際にそういう場面になったときの練習になると思いますか。  
 1 なる, 2 どちらかといえばなる, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえばならない, 5 ならない
- 2-6：トレーニング全体を通して、引込み思案の子に改善が見られたと思いますか？  
 1 改善が見られた, 2 どちらかといえば改善が見られた, 3 変化がない,  
 4 どちらかといえば改善が見られない, 5 改善が見られない
- 2-7：トレーニング全体を通して、多動の子どもに改善が見られたと思いますか？  
 1 改善が見られた, 2 どちらかといえば改善が見られた, 3 変化がない,  
 4 どちらかといえば改善が見られない, 5 改善が見られない
- 2-8：グループ全体として、発表の仕方に変化があったと思いますか？（手を挙げて、当てられてから話す・勝手に話し始めない・適切な話し方をするなど）  
 1 改善が見られた, 2 どちらかといえば改善が見られた, 3 変化がない,  
 4 どちらかといえば改善が見られない, 5 改善が見られない
- 2-9：グループ全体として、子どもたちの話の聞き方（スタッフや友達の話を聞く態度）に変化があったと思いますか？  
 1 改善が見られた, 2 どちらかといえば改善が見られた, 3 変化がない,  
 4 どちらかといえば改善が見られない, 5 改善が見られない
- 2-10：係活動は、子どもの責任感を養うのに有効であると思いますか？  
 1 有効である, 2 どちらかといえば有効である, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえば有効でない, 5 有効ではない
- 2-11：係活動は、子どもに「この会では自分の存在が必要なんだ」と思ってもらうのに役立つと思いますか？  
 1 役立つ, 2 どちらかといえば役立つ, 3 どちらともいえない,  
 4 どちらかといえば役立たない, 5 役立たない
- 2-12：「ブリクラカード」は、子どもたちの出席の励みになりえると思いますか？  
 1 励みになりえる, 2 どちらかといえば励みになりえる, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえば励みになりえない, 5 励みになりえない
- 3-1：子どもの家庭や学校での様子をスタッフが知るのに有効な手段だと思えますか？  
 1 有効である, 2 どちらかといえば有効である, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえば有効でない, 5 有効ではない
- 3-2：スタッフが「よい点だけを書くこと」、また保護者に「よい点だけ」を書いてもらうことで、保護者が子どものよいところにも目を配るようになると予想されますか？  
 1 予想される, 2 どちらかといえば予想される, 3 どちらとも言えない,  
 4 どちらかといえば予想されない, 5 予想されない
- 3-3：この交換記録は、障害児をもつ家族への支援として有効だと思いますか？  
 1 有効である, 2 どちらかといえば有効である, 3 どちらでもない,  
 4 どちらかといえば有効でない, 5 有効ではない