

福祉型障害児入所施設における包括的心理支援プログラムの開発

小関俊祐¹・杉山智風²・新川瑤子²・小野はるか³・伊藤大輔⁴

(¹ 桜美林大学心理・教育学系、² 桜美林大学大学院心理学研究科、³ 早稲田大学大学院人間科学研究科・⁴ 兵庫教育大学大学院学校教育研究科)

<要 旨>

本研究の目的は、福祉型障害児入所施設における知的障害のある中学生を対象として小集団 SST を実施することによって、対象生徒の対人コミュニケーションスキルが促進され、入所施設および学校での円滑な対人関係を促進させる効果の有効性を検討することであった。社会的スキル尺度の自己評価の結果から、「引っ込み思案行動」は、介入後の効果量としては大きな変化はなかったが、フォローアップでの効果量が大きく、低減したことが示された。また、「攻撃行動」も、介入後の効果量が大きく、フォローアップにおいても維持促進が見られ、低減したことが示された。また、心理的ストレス反応尺度の自己評価の結果から、「不機嫌・怒り」「抑うつ・不安」では、介入後の効果量が大きく、フォローアップにおいても維持促進されており、低減したことが示された。これらのことから、本プログラムで用いた、あいさつしたときの気持ちや、あいさつした後に相手の反応に注目させるなど、感情や気持ちに焦点をあてた介入手続きが、自己評価の「攻撃行動」「引っ込み思案行動」を低減させる可能性があることが示唆された。また、「不機嫌・怒り」「抑うつ・不安」などのストレス反応を低減させる可能性があることが示唆された。

<キーワード> 福祉型障害児入所施設、知的障害、社会的スキル訓練、認知行動療法、生徒

【はじめに】

厚生労働省（2012）は、福祉型障害児入所施設について対象となる児童としては、身体に障害のある児童、知的障害のある児童または精神に障害のある児童であるとしている。横谷・田部・内藤・高橋（2012）は、児童養護施設で生活をしている発達障害のある児童生徒の入所実態を明らかにするために構造化面接調査を行っている。その結果、知的障害のある児童生徒の対人関係の困難性について、コミュニケーションスキルが不足しているために他の児童生徒との接し方がわからず、同世代の友達を作ることが難しかったり、言語能力の不足から自分の意思を他児童生徒にうまく

伝えることができず、そのストレスからトラブルになったりする（横谷他、2012）などの事例を報告している。

これらのことから、福祉型障害児入所施設で日常生活をおくる知的障害のある子どもや身体や精神に障害をもつ子どもが、日々の生活場面で求められるルールや日々の生活習慣、集団での適応力を身につけることは、将来の自立に向けて不可欠であると考えられる。なかでも、対人関係での行き詰まりを改善させることや良好なコミュニケーションを育むことは、子どもたちの社会的適応能力を進展させ心理的適応感を高めることに

つながると考えられる。

そこで、福祉型障害児入所施設における知的障害児童生徒に対する対人コミュニケーションスキル支援方略について必要とされる要素を整理する必要がある。小野・尾曲・曾我部・小関(2017)では、知的障害児童生徒に対する対人コミュニケーションスキル支援方略の課題は6つの要素にまとめられている。この要素を組み合わせた支援方略における一定の効果は期待できると考えられる。しかしながら、小野ら(2017)でも明らかになったように SST の効果を検討する場合、適応スキルの般化が確認されたかどうかが重要な課題としてあげられた。また、般化促進をねらった SST を実施する場合、個人のニーズや明確な問題点に焦点をあてて個別に対応する個別 SST を実施するか、あるいは、集団を対象として入所施設での適応上の問題の予防や心理的ストレスの低減を目的として集団 SST で実施するかが考慮すべき観点としてあげられる。佐藤・佐藤・高山(1986)は、般化効果について、知的障害児童生徒に限らず、対人コミュニケーションに問題をもつ子どもに SST を実施し、その効果を評価する場合、日常生活における友達との自然な交渉場面を SST の実施場面として組み込むようにすることが必要である(佐藤他、1986)と指摘している。

藤枝・相川(2001)は、般化を促進させるためには、学級が社会的スキルを学習するには絶好の場所と指摘している。すなわち、学級単位の社会的スキル訓練(Classwide Social Skill Training:以下 CSST と表記)を実施し、児童生徒全員が参加することで、相互の行動上の変化に気づきやすくなることである。さらに、日常場面において、児童生徒が友達との適切な社会的スキルの実行に相互のフィードバックを与えることが

期待できる(藤枝・相川、2001)としている。また、高橋・小関(2011)は、わが国の CSST に関するメタ分析を行い、CSST は、特に教師などの他者評定において効果が示されやすいと指摘し、CSST の効果を明らかにしている(高橋・小関、2011)。加えて、小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田(2009)は、学級において集団 SST を実施する利点として、訓練場面と般化場面が同一であるために、実用性があり効率性も高く、共通の社会的スキルを学習することで児童生徒間の般化が起こりやすい点をあげている。

しかしながら、これまでの研究の多くは、いずれも普通児童を対象としており、知的障害児童生徒の日常生活(環境)への般化をサポートする対人コミュニケーションスキルを身につけるための取り組みは限られている。これらのことを勘案しても、生活を共にするという集団の役割と保護者の役割も担いつつ支援するという家庭の役割を合わせもつ福祉型障害児入所施設は、訓練場面と般化場面が同一であるという特性をもっているため、日常生活へのスキルの般化をサポートする SST の場面としては適していると考えられる。日常生活を共にする小集団に SST を実施することで、日常場面での相互の交渉場面が生まれやすくなり、学習機会が多くなることが見込まれる。さらに、獲得したスキルが習慣化し定着しやすくなると期待され、定着したスキルは施設内だけでなく、通学する学校や交流学級の友達などに使えるスキルとして、般化促進する効果が期待できると考えられる。

その一方で、実際には日常生活で求められるスキルの仕方、すなわち「型」の多くは、すでに理解しているため、たとえば、「あいさつ」をターゲットスキルとして設定した場合、あいさつの

「型」を教える意味はあまりない場合が多い。それに対して、あいさつには先生やスタッフからほめられたりする注目や、嫌なときに友達が心配してくれたりとさまざまな「機能」がある。つまり、あいさつは日常的にやるべきものと位置づけられるため、あいさつの優先機能が先生やスタッフに叱られないためにやるのでは、スキルの定着は困難であり般化促進効果は期待できないと考えられる。小関・小関（2013）は、単に SST の型を重視するのではなく、対象生徒を取り巻く環境との相互作用や随伴性を検討した上で、SST の効果があると判断した場合に SST を用いることが重要であると指摘している。このように、効果的な SST を適用するためには、習得したスキルが他者に対する認知的評価の向上につながるようなプログラムを構築することが必要と考えられる。つまり、あいさつが広がることで友達が増えたり、一緒に遊ぶ友達ができたりと、あいさつの「機能」で得られる良いことに気づく（随伴性の認知）ことを組み入れたプログラムが求められる。

本研究では、SST 実施場面と応用場面が同じであることから、ソーシャルスキルを獲得できたかどうかだけでなく、その結果として、施設内において、どのような相互作用が生み出されて人間関係に影響を与えているかを評価することが重要であると考えられる。これらの課題に対して、小関他（2009）は、自己の行動の評価と集団の評価に関するセルフモニタリングを行わせることによって、習得したソーシャルスキルが学級内において機能したかという観点から、学級における集団の評価について検討し、SST の維持効果を明らかにしている。

そこで、本研究においては、SST の有効性を質問紙調査に加えて、セルフモニタリング調査から

評価する。また、セルフモニタリングにおける期待する機能は、言語的コミュニケーションだけでなく、相手の感情や態度などの非言語的コミュニケーションの大切さに気づくことである。加えて、ソーシャルスキルの遂行時に自己の感情や相手の感情をセルフモニタリングすることで、SST の効果が持続的に維持されることである。

本研究では、福祉型障害児入所施設における知的障害のある中学生を対象として小集団 SST を実施する。それによって、対象生徒の対人コミュニケーションスキルが促進され、入所施設および学校での円滑な対人関係を促進させる効果の有効性を検討することを目的とする。また、本研究は、知的障害児童生徒が日常生活をしている入所施設で SST を実施することにより、訓練場面と応用場面が同じとなり、日常生活への般化促進効果が期待できる点や、その結果、集団における相互作用が確認でき、集団の人間関係が評価できる点で意義がある。

【方法】

1. 倫理的配慮 本研究の手続きは桜美林大学研究倫理委員会の承認を受けて実施した（倫理申請番号 16031）。

2. 対象施設 本研究の対象となった施設は、関東にある A 市内で唯一の福祉型障害児入所施設として開所し、障害をもつ子どもたちの自立と生活の質の向上を支援する役割を担っている。入所している子どもたちの 9 割が軽度知的障害をもつ被虐待児となっており、児童相談所から保護され、入所となるケースなど入所形態はさまざまである。入所出来るのは 18 歳までで、その後はそれぞれ新しい生活が待っている。この施設は、そうした子どもたちの生活力の質の向上を支援して

いる施設である。

3. 対象生徒 本研究では、本施設で日常生活をしながら、A 市内の公立中学校の特別支援学級に通っている中学 1 年生から 3 年生までの生徒 13 名（男子 7 名、女子 6 名）を対象とした。週に 3 回から 4 回交流学級の生徒との交流がある。小集団 SST の介入の対象となる生徒の抽出の際には、福祉型障害児入所施設の担当スタッフ（以下、担当スタッフと表記）と協議し、同一の生活居室（以下：ユニットと表記）において生活している中学生の女子 6 名を対象として SST 群とし、別のユニットで生活する男子 7 名は、特別な介入は行わない対照群とした。これにより、ほかのユニットへの般化を確認することが可能になると考えた。

なお、対象となったすべての生徒が、知的障害の診断を受けており、IQ は 45～75 の範囲である。

なお、診断名と IQ は資料に基づく。なお、行動特徴は、入所施設の担当スタッフの複数による行動観察をもとに抽出したものである。対象生徒のプロフィールを Table1 で示した。

4. 実施時期 SST の効果を測定するため 10 月末から 11 月第 1 週目に対象生徒 13 名に対して質問紙調査を実施し、5 日間のモニタリング調査を実施した。その後、11 月第 2 週目より SST 群の女子生徒 6 名に小集団 SST を 1 週間に 1 セッションずつ、全 3 セッション行った。1 セッションは、20 分程度で実施した。質問紙調査は、全 3 回のセッション終了後に実施した。また、5 日間のモニタ

Table 1 対象生徒のプロフィール

| 生徒名 | 群 | 学年 | 入所月数 | D | 行動特徴 |
|-----|-------|----|------|----|---|
| A 児 | SST 群 | 3 | 43 | 59 | 収集癖あり、物への執着がある。人との距離は近く、男女仲良くすることができる、記憶が長持ちせずすぐ忘れてしまう。 |
| B 児 | SST 群 | 3 | 50 | 58 | ダンスは得意で自分の世界を持っており逃避的な行動がみられる。興味のあることには取り組めるが、興味のないことには難しい。気引きやいらだちから暴力行為がみられることがある。 |
| C 児 | SST 群 | 3 | 46 | 67 | 対人緊張は高く、集団行動が苦手。被害的に捉えてしまい不穏になることがある。人と関わらぬ癖は苦手だが、ダンスはみんなで行うことができる。 |
| D 児 | SST 群 | 1 | 15 | 53 | 負けず嫌いで必要以上に頑張ってしまう面がある。年下の児童には優しく関わられる面もある。お手伝いが好きで人のために働くことができる。 |
| E 児 | SST 群 | 1 | 51 | 68 | 人懐っこくて誰とでも仲良くなれる。遊びのアイデアが豊富で主導権を握るが強く言われると落ち込み切り替えが難しい。発音が不明瞭で友人に指摘されることもあり気にしている。ふざけすぎるところがある。 |
| F 児 | SST 群 | 3 | 15 | 57 | 素直で基本的には真面目で何事にも一生懸命である。人に流されやすくその場の雰囲気や善悪を善悪より優先してしまう。承認欲求が強い。 |
| G 児 | 対照群 | 3 | 55 | 63 | 集団遊びが荷が苦手で 1 人で過ごすことが多い、気持ちを伝えられず、いたずらすることがある。善悪は理解しており、悪いことをするとサンタがさん来ないという。 |
| H 児 | 対照群 | 3 | 16 | 51 | 話好きで人と親しむことができる。野球などのスポーツ観戦が好き。いたずらが過ぎて注意を受けることがある。 |
| I 児 | 対照群 | 1 | 52 | 62 | 何事にも一生懸命で正義感が強い、わかることは親切に教えてくれる。お手伝いも率先してやる。泣いて抗議し、時には暴力も見られる。 |
| J 児 | 対照群 | 3 | 26 | 45 | 人懐っこくて優しい面がある。工場が大好きで名前を写したりパッケージを集めたりすることが好き。注意されることが苦手で怒り出して暴力をふるうこともある。 |
| K 児 | 対照群 | 3 | 56 | 71 | おっとりしていて人気者である。身だしなみに興味があり、ヘアスタイルにこだわりがある。一人で過ごす時間も長い。自己主張は強くなく協調性がある。 |
| L 児 | 対照群 | 2 | 44 | 67 | 人との関わりは親和的で争いを好まない。意にそぐわないことはを行うことが難しい。お手伝いは好き。独占欲が強い。 |
| M 児 | 対照群 | 1 | 7 | 75 | 運動神経がよく運動が好き、甘えが強くにがてなものには取組みたがらない。愛想がよく明るい一面がある一方、切り替えが苦手で頑固な一面がある。 |

*すべての生徒が知的障害の診断を受けているとの記録がある。D は田中ビネー知能検査による。

リング調査は、介入後1週間ごとに計3回実施した。さらに、SSTの般化・維持を測定するためにSST実施後から3か月後に質問紙調査と5日間のモニタリング調査を実施した。なお、全3回の質問紙調査はSST群と対照群に対して行い、社会的スキル尺度は自己評価と他者評価で実施し、ストレス反応尺度は自己評価のみ実施し回答を求めた。また、全5回のモニタリング調査はSST群と対照群に対して行い、すべて自己評価と他者評価の両方から回答を求めた。

5. プログラムの概要 プログラムには、施設の対象生徒の担当スタッフ1名が実施者として、また2名の担当スタッフが補助として参加し、プログラムを実施した。各セッションの指導展開について、SSTで使用される基本的技法を使い、①インストラクション・心理教育、②モデリング、③リハーサル、④フィードバック、⑤般化促進の順序で進めた。SST実施当日は、実施前に研究実施者とSST実施者で話し合いを行い、対象生徒の理解度を確認しながら機能的なフィードバックをすることを確認して本番に臨んだ。また、般化促進維持をねらいとして、各セッションの終了後にセルフモニタリングシートを宿題として出した。さらに、セッション終了ごとに対象児の理解度や遂行度を確認して、次のセッションに向けてプログラムの進め方を確認した。また、宿題のセルフモニタリングシートは、次のセッションの始まるときにSST実施者がフィードバックを行った。

6. 実施尺度 プログラムの有効性を検討するために、質問紙として児童用社会的スキル尺度(嶋田,1998)、心理的ストレス反応尺度(嶋田,1998)を用いて、介入前、介入後、フォローアップに調査した。さらに、プログラムの結果を客観的に評価し、集団においてどのような相互作用が生み出

されたかを検討するためにモニタリング調査表を用いた。なお、児童用社会的スキル尺度およびモニタリング調査は自己評価と他者評価で回答を求め、心理的ストレス反応尺度は自己評価で回答を求めた。

7. 介入内容の説明とターゲットスキルの選定 本研究では、SSTプログラムを作成するために、小野ら(2017)で明らかになった知的障害児童生徒に対する対人コミュニケーションスキル支援方略について必要とされる要素を考慮したうえで、小関・小関・嶋田(2018)を参考に、具体的なプログラムの構築を行った。まず、ターゲットスキルを選定するために、対象生徒を取り巻く環境と対象児との間にどのような機能的、あるいは非機能的な相互作用が生起しているかアセスメントを実施した。標的行動は、対象者が日常生活で必要とされるスキルを選定した。具体的には、SSTの実施に先立ち、担当スタッフ6名と研究実施者との間で対象生徒の行動観察を行ったうえで、施設での生徒たちの対人関係について気になる行動やターゲットスキルの選定について話し合いを行い、「おはよう」をターゲットとしたSSTを実施することにした。「おはよう」をターゲットスキルに設定した理由は、1) 日常生活で毎日観察されるようなスキルであること、2) ある程度出来ているが水準的にはまだ改善の余地が大きい「あいさつ」が、最初の対人コミュニケーションスキルとしては良いと考えられること、3) 同じ「あいさつ」の中でも、「おはよう」「こんにちは」「ありがとう」などのポジティブな事象を扱うことの多いものと違って、「ごめんなさい」というようなネガティブなものだと、前提としてこちらが悪いことになるために、今回扱うことは難しいと考えられることである。加えて、他のタ

ーゲットスキルとして、例えば「仲間の誘い方」という対人関係スキルを扱った場合、「仲間に入れて」の言葉かけに対して、声をかけた相手から「いいよ」の反応がないとスキルが維持されない可能性がある。また、「仲間に入れて」に対して「いいよ」という反応が SST 実施者側でコントロールしにくいため、子ども同士での発展性が低いと考えられることである。

次に、プログラムの実施中は、対象生徒の対人コミュニケーションスキルの理解や気づきを喚起しサポートするために、対象者の理解度と遂行度を確認しつつ機能的なフィードバックをすることが重要な要素であった。そこで、SST の実施者、質問紙調査およびモニタリングの他者評価は、対象生徒の日常生活をサポートしている担当スタッフが担当することにした。理由は、対象生徒の中には、対人緊張が強く入所施設外の人と関わることが苦手な生徒や感情の切り替えが難しいなどの特性を持つ生徒もおり、日常生活を共にしている担当スタッフが、機能的なフィードバックをするには適していると考えられるからである。さらに、対人コミュニケーションスキルの定着のために、繰り返しの支援や、対象者の遂行スキルの理解度や言語能力などを把握したうえで、プログラムの内容とセッション数を決めることもプログラムの重要な要素であった。そこで、本プログラムでは、1セッション20分として、3セッションで行うことにした。先行研究では、集団で介入を行う場合、1セッション45分から50分で実施している実践やスキルの定着をねらい、数か月にわたり実践したものもあった。しかしながら、本研究では、対象生徒の集中力の持続時間を考慮し、1セッション20分とした。また、第2セッションと第3セッションの冒頭には、前セッション

で練習したスキルを繰り返して行うことでスキルの定着を期待した。また、対象生徒と生活を共にするという入所施設の特性から、研究協力者の負担を考慮して3セッションに決定した。さらに、スキルの般化維持という課題に対しては、ターゲットスキルであるあいさつの仕方だけでなく、あいさつしたときに得られる随伴性認知を高めるためのセッションを組み入れた。

その後、対象生徒が通う中学校の担当教員（以下、担当教員と表記）4人を対象に、SST の概要について説明を行った。そして、中学校内での質問紙調査およびモニタリング調査の他者評価を担当教員に依頼し、モニタリング調査の記入方法、活用方法について説明した。

8. SST に関する手続き SST には、施設の対象生徒の担当スタッフ1名が実施者として、また2名の担当スタッフが補助として参加し、プログラムを実施した。各セッションの指導展開について、SST で使用される基本的技法を使い、①インストラクション・心理教育、②モデリング、③リハーサル、④フィードバック、⑤般化促進の順序で進めた。SST 実施当日は、実施前に研究実施者と SST 実施者で話し合いを行い、対象生徒の理解度を確認しながら機能的なフィードバックをすることを確認して本番に臨んだ。また、般化促進維持をねらいとして、各セッションの終了後にセルフモニタリングシートを宿題とした。さらに、セッション終了ごとに対象児の理解度や遂行度を確認して、次のセッションに向けてプログラムの進め方を確認した。また、宿題のセルフモニタリングシートは、次のセッションの始まる時に SST 実施者がフィードバックを行った。

9. SST プログラムの構成 第1セッションでは、あいさつする時の行動上の具体的なポイントを

知り、実行するための練習を目的とした。具体的には、まず対象生徒全員が参加できるように、知っているあいさつを自由に挙げてもらった。次にどうしてあいさつをするのか対象生徒全員に考えてもらい意見を整理しながら、対象生徒と一緒に確認した。その後、SST 実施者が「上手なあいさつ」と「上手じゃないあいさつ」の2通りのモデリングを行った。そこで、どちらが良かったかを聞き、「上手なあいさつ」のどこが良かったかの意見を出してもらった。そして、「上手なあいさつ」のコツとして、①相手から見えるところに行く、②相手を見る、③相手に聞こえる大きさで言う、④笑顔で言う、⑤相手に合わせてあいさつの仕方を選択する、という行動上のポイントを確認した。そして日常生活に使えるスキルとして「おはよう」を、自分の部屋から出てきて友達に会った場面を想定して練習した。その際、SST 実施者は、対象生徒に対してフィードバックしながら実施した。練習終了後、第1セッションの最後に、モニタリング調査表を配布し、明日からの1週間、本日練習したことを実際にやってみることを確認し、次回記入して持ってくるように伝えて終了した。

第2セッションでは、あいさつをしたときの相手の様子に着目し、相手の様子に応じた自分自身の行動を理解、遂行することを目的とした。具体的には、先週配布したモニタリング調査表をもとに、この1週間課題に取り組んだ感想を出してもらい、フィードバックを行った。その際、相手の反応はどうだったかを中心に聞いた。その後、SST 実施者があいさつのモデリングを行った。その際、相手役の人が元気にニコリとした反応と元気がなく悲しそうな反応の2通りを演じて、対象生徒に相手役はどんな感情や気持ちだったか意見を

求めて確認した。その後、3枚の感情カード（ニコリ・悲しい・怒り）を配布し、2人組でカードに書いてある感情を演じて相手の気持ちを当てるゲームを行った。練習終了後、新しいモニタリング調査表を配布し、自分があいさつをしたときの相手の反応を意識して行うことを確認し、次回記入して持ってくるように伝えて終了した。

第3セッションでは、あいさつする相手を増やしていくとともに、あいさつすることによって得られる良いことに気づくこと（随伴性認知）を目的とした。具体的には、先週配布したモニタリング調査表を基にして、生徒からあいさつしたときの相手の反応を中心に感想を聞き、担当スタッフがフィードバックした。その後、新しいモニタリング調査表を配布し、施設内だけでなく、学校の友達、交流学級の友達などから、「今まであんまりあいさつしていないけどちょっと気になる人」と教示し、相手を選んでもらった。次に、モニタリング調査表の、「誰に、どこで、どんなふうに」の欄に記入して、その相手に会ったときの場面を想定して、あいさつ練習をした。最後に、モニタリング調査表を配布し、「あいさつしてみてもどんな気持ちになるかな？相手の反応はどうかな？これから1週間頑張ってみて、その時の気持ちをこの紙に書いてきてくださいね。こんなふうにあいさつが広がっていくとみんなも友達が増えたり、いやな時に心配してくれる友達が増えたり、一緒に遊ぶ友達ができたりと、きっといいことがあるはずだから、これから頑張っていきましょうね。」と教示して3回のセッションを終了した。

【結果】

SST 群6名、対照群7名を対象に質問紙調査を実施したが、自己評価では、SST 群の2名のフォ

ローアップのデータと対照群の介入後とフォローアップのデータが得られなかった。また、他者評価では、担当教師の SST 群および対照群の介入後のデータと担当スタッフによる対照群の介入後とフォローアップのデータが得られなかった。対照群のデータを収集することは、本研究の有効性を実証する上で、非常に重要な手続きである一方で、研究協力者の負担を増やしてしまうことに繋がり、データの収集に至らなかった。また、事前に想定していない出来事として、介入第1セッションの直前に全館の消防訓練が行われたり、第2セッション直前に対象生徒同士の対立が発生したりするなど普段とは異なる出来事が起こった。そのため、これらの出来事が対象生徒の心理的変数に影響を与えた可能性が考えられる。そこで対象児童による質問紙を用いた自己評価と担当スタッフによる質問紙を用いた他者評価を Friedman 検定によって比較した。

(1) 自己評価

1) 対人コミュニケーションスキルの変化 (SST 群：対象生徒 C、D、E、F 計 4 名)

分析方法は、対象生徒が少数のためノンパラメトリック検定である Friedman 検定を行った。独立変数を「介入前」、「介入後」、「フォローアップ」、従属変数を「引っ込み思案行動」、「向社会的行動」、「攻撃行動」の 3 因子として分析を行った。その結果、3 因子ともに有意差は認められなかった。そこで、サンプル数の大きさに影響されず実質的な差を見るために、それぞれの因子ごとに「介入後 - 介入前」「フォローアップ - 介入前」「フォローアップ - 介入後」の効果量 r を算出した。効果量 r とは、変数間の関係の強さを示し、相関係数に基づいた指標である (水本・竹内、2008)。効果量 r を求めるために、まず、SPSS を使って

Wilcoxon の符号順位和検定で統計検定量 Z 値を算出した。次に、 $r = Z / \sqrt{N}$ の計算式を使って算出した。具体的な計算式は、Excel による計算シートを使って算出した。効果量の効果の大きさの目安として、 $0.1 \leq$ 効果量小 (ほとんどなし) < 0.3 、 $0.3 \leq$ 効果量中 < 0.5 、 $0.5 \leq$ 効果量大 (水本・竹内、2008) を参考にした。

1. 引っ込み思案行動 引っ込み思案行動においては、「介入後-介入前」は小程度 (.28) の負の効果量、「フォローアップ-介入前」の効果量は大程度 (.57)、「フォローアップ-介入後」の効果量は大程度 (.54) だった。

2. 向社会的行動 向社会的行動においては、「介入後-介入前」の効果量は小程度 (.18) の負の効果量、「フォローアップ-介入前」の効果量は小程度 (.18) の負の効果量、「フォローアップ-介入後」の効果量は認められなかった。

3. 攻撃行動 攻撃行動においては、「介入後-介入前」の効果量は大程度 (.65)、「フォローアップと介入前」の効果量は大程度 (.73)、「フォローアップ-介入後」の効果量は中程度 (.41) だった。

(2) 担当スタッフによる他者評価 (SST 群：対象生徒 C、D、E、F 計 4 名)

自己評価と同様、独立変数を「介入前」、「介入後」、「フォローアップ」、従属変数を「引っ込み思案行動」、「向社会的行動」、「攻撃行動」の 3 因子として Friedman 検定を行った。その結果は、「引っ込み思案行動」「向社会的行動」では有意差は認められなかったが、「攻撃行動」に有意差が認められた ($p < .05$)。そこで、「攻撃行動」について、「介入後-介入前」、「フォローアップ-介入前」、「フォローアップ-介入後」の 3 つの組み合わせについて多重比較を行った。分析方法は、

Wilcoxon の符号付き順位検定を行い、Bonferroni 法により調整された3つの組み合わせの有意水準である $p=.016$ と有意差について検討を行った。その結果、いずれの組み合わせにおいても主効果は認められなかった。そこで、自己評価と同様に、それぞれの因子ごとに「介入後 - 介入前」「フォローアップ - 介入前」「フォローアップ - 介入後」の効果量 r を算出した。

1. 引っ込み思案行動 引っ込み思案行動においては、「介入後 - 介入前」は大程度 (.57) の負の効果量、「フォローアップ - 介入前」も大程度 (.80) の負の効果量、「フォローアップ - 介入後」も大程度 (.54) の負の効果量であった。

2. 向社会的行動 向社会的行動においては、「介入後 - 介入前」は大程度 (.82) の負の効果量だった。「フォローアップ - 介入前」も大程度 (.55) の負の効果量だった。しかし、「フォローアップ - 介入後」では大程度 (.55) の効果量が示された。

3. 攻撃行動 攻撃行動においては、「介入後 - 介入前」は大程度 (.92) の負の効果量、「フォローアップ - 介入前」も大程度 (.92) の負の効果量、また、「フォローアップ - 介入後」もは大程度 (.50) の負の効果量が示された、いずれの組み合わせも大程度の負の効果量が示された。

【考察】

本研究の目的は、福祉型障害児入所施設における知的障害のある中学生を対象として小集団 SST を実施し、対象生徒の対人コミュニケーションスキル獲得の促進、および入所施設と学校内での対人関係を促進させる効果について検討することであった。

社会的スキル尺度の自己評価の結果から、「引

っ込み思案行動」は、介入後の効果量としては大きな変化はなかったが、フォローアップでの効果量が大きく、低減したことが示された。また、「攻撃行動」も、介入後の効果量が大きく、フォローアップにおいても維持促進が見られ、低減したことが示された。また、心理的ストレス反応尺度の自己評価の結果から、「不機嫌・怒り」「抑うつ・不安」では、介入後の効果量が大きく、フォローアップにおいても維持促進されており、低減したことが示された。その理由として、対象生徒が対人コミュニケーションスキルを自分ではできていると認知的評価したことで、心理的ストレス反応が低減したと考えられる。

これらのことから、本プログラムで用いた、あいさつしたときの気持ちや、あいさつした後に相手の反応に注目させるなど、感情や気持ちに焦点をあてた介入手続きが、自己評価の「攻撃行動」「引っ込み思案行動」を低減させる可能性があることが示唆された。また、「不機嫌・怒り」「抑うつ・不安」などのストレス反応を低減させる可能性があることが示唆された。

一方で、「向社会的行動」は、介入後の効果量はほとんどなく、他者評価では負の効果量が示されるなど介入効果は見られなかった。その原因として、ターゲットスキルと本研究で用いた尺度でのアセスメントのレベルの差が問題点として考えられる。本研究では、ターゲットスキルとして「おはよう」を設定した。SST プログラムの目的は、対象生徒があいさつを学ぶことでコミュニケーションの基本的スキルを学ぶこと、そして、あいさつをすることで得られる良いことに気づくことであった。したがって、SST プログラムは、「おはよう」とあいさつをしたときの相手の様子に着目し、相手の様子に応じた自分自身の行動を

理解し、遂行することであった。このような観点から分析すると、「引っ込み思案行動」「攻撃行動」のようにネガティブなイメージを持つ行動に対しては、対象生徒の認知的評価によって自己満足感や自己効力感が高まり、行動変容を促す一定の効果があつたと考えられる。

しかしながら、「向社会的行動」は、本研究で使用した「児童用社会的スキル尺度」の質問でも、例えば、引き受けたら最後までやる、友達が失敗したら励ます、など対人的な関わりを積極的に求めて促進するポジティブなイメージの強い行動である。これらの行動は、対人コミュニケーションスキルの中でも、「あいさつ」「自己紹介」などの初級のスキルから発展した中級レベルに位置づけられるスキルである（小林・相川、1999）。そのため、本プログラムのターゲットスキルである「おはよう」をアセスメントする指標として、「向社会的行動」は不十分だったことが考えられる。

また、担当スタッフ評価による他者評価の結果から、自己評価との間に「向社会的行動」の効果量に大きな差異は見られなかったが、「引っ込み思案行動」「攻撃行動」において自己評価と大きな差異がみられた。自己評価においては低減が示唆されたのに対して、担当スタッフ評価では、むしろ増加したことが示唆された。また、担当教師による他者評価の結果から、「引っ込み思案行動」「向社会的行動」「攻撃行動」の介入前とフォローアップの間に有意差は認められなかったが、平均得点で比較すると、「引っ込み思案行動」では、自己評価と反対の方向に変化していることを示していた。他者評価と自己評価の間に差異がある原因として次の2点の理由が考えられる。

第1に、対象生徒にとっての自己評価の対象は、

入所施設内だけでなく学校での行動場面も評価対象に含まれるのに対して、担当スタッフ評価は、観察場面が入所施設内、担当教師では学校内の行動場面に限られていたことであった。

第2に、他者評価では、対象生徒が「おはよう」と言うことができたかどうかという行動を評価しているのに対して、自己評価では自分ができていると思っていれば得点に反映されると考えられることである。つまり、実際の行動ではなくて、自分のスキルの遂行に関する認知的評価を測定していることから他者評価と自己評価の間に差異が生じたと推測される。たとえば、藤枝・相川（2001）と小西・稲垣（2006）は、教師評価と自己評価では、それぞれが逆に変化したと報告している。以上のことから、自己評価における質問紙調査は、対象生徒自身の対人関係に関する自己満足感や自己効力感など認知的側面を評価することが可能となると考えられる。しかしながら、前述したとおり、本研究で使用した児童用社会的スキル尺度（嶋田、1998）および心理的ストレス反応尺度（嶋田、1998）は、知的障害児童生徒を想定して作成された尺度ではなく、結果の妥当性に課題が残った。本研究では、一般生徒を対象とした比較を可能とするために、嶋田（1998）を用いたが、今後は、ターゲットスキルに合致した項目と領域を十分に測定できるかどうかを検証し、結果の信頼性・妥当性を担保できる尺度を用いることが重要であると考えられる。また、現在、知的障害児童生徒を想定した社会的スキル尺度の開発の試みは限られており（猿渡・小島、2010）、他には見られない。これらのことから、今後は、知的障害児童生徒を想定した新たな社会的スキル尺度の開発も望まれる。

【引用文献】

- 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.
- 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.
- 小西 一博・稲垣 応顕 (2006). 軽度知的障害児へのソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要、1、77-86.
- 小関 真実・小関 俊祐 (2013). 子どもに対する社会的スキル訓練の有効性が期待できる条件 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要、4、77-83.
- 小関 真実・小関 俊祐・嶋田 洋徳 (2018). 福祉型障がい児入所施設で生活する児童生徒を対象とした集団ストレスマネジメントプログラムの開発と有効性の検討 発達科学、32、45-54.
- 小関 俊祐・高橋 史・嶋田 洋徳・佐々木 和義・藤田 継道 (2009). 学級アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究、35 (3)、245-255.
- 厚生労働省 (2012) 児童福祉法の一部改正の概要について Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoke/n/jiritsushien/dl/setdumeikai_0113_04.pdf (2018年5月15日)
- 水本 篤・竹内 理 (2008). 研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点— 『英語教育研究』31、57-66.
- 小野 はるか・尾曲 敏三・曾我部 裕介・小関 俊祐 (2017). 日本における知的障害のある児童生徒を対象とした対人コミュニケーション支援に関する動向—2001年から2016年における整理— 学校メンタルヘルス、20、2、188-196.
- 猿渡 京・小島 道生 (2010). 軽度の知的障害のある生徒を対象とした教師評定用ソーシャルスキル尺度の開発の試み 特殊教育学研究、48 (3)、191-199.
- 佐藤 容子・佐藤 正二・高山 巖 (1993). 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練——コーチング法の使用と訓練の般化性—— 行動療法研究、19、13-27.
- 嶋田 洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 高橋 史・小関 俊祐 (2011). 日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果: メタ分析による展望 行動療法研究、37(3)、183-194.
- 横谷 祐輔・田部 絢子・内藤 千尋・高橋 智児 (2012). 児童養護施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究: 児童養護施設の職員調査から 東京学芸大学紀要.総合教育科学系、63(2)、1-20.