

聴覚障害児へのソーシャルスキルトレーニングの実践 — コミュニケーションレベルにより 分類したグループによる支援 —

原田 恵理子*

聴覚障害児のソーシャルスキルと自尊心の向上を目的とした本研究は、ソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）を実践し、その効果を検討した。SSTは、コミュニケーションレベルの異なる3つのグループで実施し、対人関係に必要な9つのスキルを獲得することを目標とした。生徒評定では、失敗不安、引っ込み思案行動、攻撃性などが低下した。一方、教師評定では、生徒の向社会的スキルが向上し、引っ込み思案行動が低下したという結果が得られた。また、実践の評価においても、教師は実践自体を肯定的に受け入れていることが明らかになった。本研究の結果、コミュニケーションレベルに応じたSSTを計画することが効果的である可能性が示唆された。

キーワード：聴覚障害、ソーシャルスキルトレーニング、ソーシャルスキル、自尊心

Practice of Social Skills Training for Students with Hearing Impairments: Support by Selecting Appropriate Communication Level

Eriko HARADA*

This study was aimed at students with hearing impairments to improve their social skills and self-esteem by putting social skills training (SST) into practice and discussing its results. This training program was conducted using nine basic skills which are essential in building personal relations. Furthermore, the program was based on three different communication levels. An evaluation done by the participating students indicated a significant decrease in failure anxiety, withdrawal, and aggressive behaviors. Teachers also saw amelioration in the sociability and diminution in timidity. The assessment done by teachers also demonstrates that the program felt to be useful and appropriate. The result from the study suggests that a pursuit of SST programs with students at different communicative levels can be indeed effective.

Keywords: hearing impairment, social skills training, social skills, self-esteem

*東京情報大学 総合情報学部 教養・教職・学芸員課程

Tokyo University of Information Sciences, Faculty of Informatics, Liberal Arts and Education for Teachers and Curators

1. 問題と目的

近年、聴覚障害児の間では、聴覚障害児の社会性とアイデンティティの獲得の問題が取り上げられている（吉田・村瀬, 2008；岩田, 2012）。この社会性とアイデンティティの問題は、聴覚障害児における音声言語コミュニケーションを中心とする健聴者の世界との関係や個人としての肯定的な生き方を模索する上で重要なキーワードとして位置づけされている（山口, 1998）。

大川（1996）と吉田・村瀬（2008）によると、聴覚障害児は、会話や環境音が聞こえないなどの情報不足によりことばや音声の獲得に影響するため、自分の身の回りの状況が理解できず、考えや感情を表現する言葉の使用が困難となり、対人関係上のトラブルを生じさせることが多く、社会性の発達が遅れる傾向にあることが指摘されている。加えて、概念の形成や抽象的な思考の発達に遅れがみられることもあり、言語・知的・社会性の発達などの諸側面の問題は、不注意さや場の状況の読み取りにくさといった問題行動として表出されることもある。吉田（2012）は、その問題行動の背景として、聴覚障害者同士は聴力レベルや言語がさまざま、自由に意思疎通が図れる共通の言語が準備されていないために身体を使った活動が多く、友だち同士で話し合う活動が少ないとし、互いに話し合えるコミュニケーション環境を整えることにより他者との関係を深め、社会性の発達を促して認知・言語発達を向上させる必要性があると指摘している。

聴覚障害児は、健聴者との葛藤が各段階の心理社会的発達にネガティブな影響を与えることが指摘されるとともに、青年期の心理社会的発達であるアイデンティティ形成の問題に直面する時期には、聴覚障害者の世界と健聴者の世界という2つの世界への所属意識が重要なテーマになってくる（Schlesinger & Meadow, 1972）。しかし、聴覚障害児は障害による限界を認識

しておらず（例えば、あらゆる面で健聴者と同じようにやりたいと思う）、かつ健聴者との関係に不安を抱えていることが指摘されている（山口, 1998）。「万能感をうえつけられ自尊心が傷つきやすい」「自己イメージがはっきりせず人生の目標が持てない」といった実態が見られることに鑑み（鳥越・脇中・古賀・水田・小沢, 1996）、自分に対して疑惑や恥を感じずに自発的・意欲的に物事へ取り組み、自分という存在を明確に理解して人生をどう生きたいかとする「障害受容」は獲得すべき重要な課題になってくる（山口, 1998）。そのため、自我と社会との関係並びに対人関係の側面から発達を見直したとき、アイデンティティの獲得における問題を検討していくことは、聴覚障害者の成長におけるさまざまな問題を含む発達支援につながるといえる（岩田 2012；山口, 1998）。

この青年期の発達課題については、思春期や青年期は同一化（アイデンティフィケーション）から同一性（アイデンティティ）へ統合される時期である（Erikson 1959 小此木訳編, 1973）。アイデンティティの獲得では、「本当の」「正真正銘」の自分とは何者か、自分は何をやりたいのかが、次第に問題になってくる（鏑・山本・宮下, 1980）。まさにこれは、自己概念に含まれる情報の価値で、自己についての肯定的または否定的感情に関係する自尊心（遠藤, 1992）の獲得ともいえる。そのため、青年期前期（中学生・高校生）の発達課題である自尊心の獲得（Erikson, 1963 仁科訳 1977）は、聴覚障害児にとっても重要な課題になると考えられる。その自尊心の獲得には仲間関係が重視され（Parker, Rubin, Price, & Derosier, 1995）、ソーシャルスキルの獲得が重要であることが指摘されている（原田・渡辺, 2011）。

さて、聴覚障害者の仲間関係には、手話をひとつの言語に持つ、あるいは手話を用いる人で構成される「デフ・コミュニティ」という少数者集団がある。聴覚障害者は所属することに誇りを持ちつつも、健聴者の世界への参加が尊

重されることで聴覚障害者としてのアイデンティティが獲得され、手話が肯定された集団コミュニティである仲間関係の形成が、アイデンティティの促進につながるとされている（山口, 1998；甲斐・鳥越, 2006）。その集団のひとつに、ろう学校が挙げられる。実際の学校生活では、生徒のコミュニケーションレベルは一人一人異なり、誤解やトラブルを生じ、コミュニケーションに自信を失い、他者を攻撃するなど自尊心を低めてしまう場合があり、コミュニケーションを向上する支援を積極的に取り入れていく必要性が指摘されている（吉田・村瀬, 2008）。

そのコミュニケーションを向上させる方法として、仲間関係を円滑に育むためにソーシャルスキルを獲得し、適切に発揮されるように練習するソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）がある。対人関係を円滑にするだけでなく、自尊心の低下を予防することが期待でき、すでにその効果は実証されている（原田・渡辺, 2011）。聴覚障害の受容、健聴者との対等なコミュニケーションへの自信のなさがアイデンティティ形成を妨げる要因となることから（山口, 1998）、まずは学校という社会環境で効果的に対人関係が適切に対応できる体験をし、障害受容を共有しあうことが不可欠であると考えられる。したがって、ろう学校の中学生を対象にSSTを実施することは、生徒の社会化だけでなく、自尊心の獲得といった発達促進的な教育としても有効になるであろう。

そこで本研究では、互いに話し合える環境を重視することから、ろう学校の中学生を対象に生徒のコミュニケーションレベルに応じたグループでSSTを実践し、コミュニケーションレベルにより分類したグループによるSSTの効果を検討する。

2. 方 法

1) 感情の認知的側面に焦点をあてたSSTの概要

SSTを実施するにあたり、感情の認知的側面に着目したDeRosier (2007) のSocial Skills Group Intervention – Adolescents（以下、S. S. GRIN-A）を基盤とした。このプログラムを基盤に青年期前期である日本の中学生・高校生を対象に、実態を把握してプログラムを開発し、効果の検証が実証されている（原田・渡辺, 2011）。SSTの内容は、仲間関係を築き、適切な対人行動と感情機能を改善することが目的とされ、社会的反応性訓、コーチング、怒りのコーピングなどの技法と、自尊心、怒りのコントロールなど感情自体をターゲットスキルに取り上げている。この感情に注意を向けることは、2つの意義がある。第1に、直面する問題や自身の状況を捉え、考え方や対人関係が気分には及ぼす影響を学び、探索過程の感情的営みは、状況と対話しながら行動や思考を調整できる感情へのメタ認知を機能的にする。（Paul, 2006 下山監訳 2006；丸野, 2007）。第2に、認知的統合を進め、この繰り返しで自己客観視の習慣を維持し、楽観的思考や肯定的な自己陳述を増やすといった、話す（手話や口話を含む）・書くという「言語化」（荒井・湯川, 2006）の向上につながる。感情のバランス化は、この2つの意義を含むSSTを通じてソーシャルスキルを促進し、友だち関係の交渉や関係に満足する感情が増して自己評価を高め、自己概念が明確化されて不安定さが減少し（Pope & McHale & Craighhead, 1988 高山監訳 1992）、結果として、このプロセスは自尊心を促進させ、自己の形成に影響を及ぼすことになる（原田・渡辺, 2011）（図1）。

2) SSTの実践

200X年11月から200X年+1年2月の道德の時間に計10回行った。実施にあたりSSTに関して、道德研究主任の教師がリーダーシップをとり、共通認識を図る職員研修や打ち合わせを

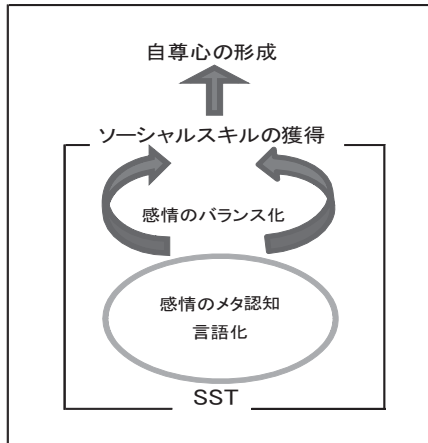


図1 感情のモニタリングによるソーシャルスキルの獲得と自尊心形成との関係(原田・渡辺, 2011)

1年前から実施し、指導案を作成する授業準備が行われた。筆者は、SSTの理論や実践方法を教員研修の講師で担い、生徒たちの実態に基づいたターゲットスキルを選択して教示や発問、モデリングの提示方法や体験活動、振り返りといった授業の流れを指導案として作成するなど、SSTの導入から実践に至るまでを支援した。授業は、教師が指導者となり2人一組(チームティーチング、以下T・T)で行った。各セッションは、インストラクション(教示)、モデリング、ロールプレイ、フィードバック、ホームワークの順序で実施された。表1にSSTの実施計画と各回のねらい、手順を示す。

3) SSTのグループ

実施にあたり、1年生～3年生の男女を、生徒のコミュニケーション手段の実態に応じて、

表1 ソーシャルスキルトレーニング実施計画と各回のねらい、手順

回数	ターゲット スキル (口話・手話)	ねらい	手 順	ターゲット スキル (重度・重複)	ねらい	手 順
1	ガイダンス	ソーシャルスキルについて理解し、SSTに対する動機づけを高める	ソーシャルスキルの定義とSST参加におけるルールを確認し、授業に対する今の気持ちをメンバーで共有する	ガイダンス	ソーシャルスキルについて理解し、SSTに対する動機づけを高める	ソーシャルスキルの定義とSST参加におけるルールを確認し、手話について説明する
2	自己紹介	自分自身について考え、自分の考えや自分についてを他の人に伝えることができるようにする	自己紹介の意義とポイントを確認し、エクササイズで体験する。その後、やってみた感想を記述し、その用紙をもとにグループで感想を話し合う	自己紹介Ⅰ	自分自身について考え、自分について他の人に伝えることができるようにする	教師劇による適切な自己紹介の方法を提示し、意義とポイントを確認してから自己紹介文を考える
3	コミュニケーションⅠ(コミュニケーションとは)	相手と対等な関係形成をするために、コミュニケーションスキルの中に言語的・非言語的スキルがあることを知り、そのスキルを学ぶ	コミュニケーションの定義と意義を確認し、言語・非言語的スキルをロールプレイで体験する。この体験における気づきを記述し、それをもとにグループで話し合う	自己紹介Ⅱ	自分について他の人に伝えることができるようになる	自己紹介を発表し、友だちからよかったところについてフィードバックをもらう
4	コミュニケーションⅡ(聴く)	人の話に注意深く耳を傾ける大切さに気づき、受容的に話を聞いてもらう心地よさを体験し、その大事さを理解する	聴くことの大切さを確認し、ペアで感情の言葉を用いた「聴く」ゲームを行う。その後、「聴き上手チェックリスト」で自己点検し、授業を振り返って感想を話し合う	コミュニケーションⅠ(コミュニケーションとは)	相手と対等な関係形成をするために、コミュニケーションスキルの中に言語的・非言語的スキルがあることを知り、そのスキルを学ぶ	コミュニケーションの定義と意義を確認し、言語・非言語的スキルについて教師劇を通して説明する

回数	ターゲット スキル (口話・手話)	ねらい	手 順	ターゲット スキル (重度・重複)	ねらい	手 順
5	自尊心	自尊心について理解し、自身の自尊心に関する感情に気づきつつ習得とのつながりを知り、前向きに統制する方法を学ぶ	自尊心の定義を確認し、自尊心が高いから良いというのではなく、高められている時や低められている時、あるいは両方を持つ場合があることを知る。そこで、どのような時に高められ、低められるのかを知り、自分の改善点とその理由を整理する。これらをメンバーと意見交換し、話し合う	スキルの復習	これまでの学習内容を振り返る	表情クイズ、カードを用いた状況説明など、これまでに習ったソーシャルスキルを復習する
6	敬意	自分も相手も大切にしたい気持ちを理解して、自分の考えや行動を適切に表現できる力を養う	エクササイズ（人間コピー）を通して、受け止め方、表現方法などに違いがあることを再確認し、他者に敬意を払う意義を確認する。仲間からの拒絶、からかい、プレッシャーを取り上げ、どのような時に敬意を払えなくなるのかを男女別に話し合い、敬意をはらうためのポイントを共有する	コミュニケーションⅡ（聴く）	人の話に注意深く耳を傾ける大切さに気づき、受容的に話を聞いてもらう心地よさを体験し、その大事さを理解する	聴くことの大切さを確認し、教師劇により適切な「聴き方」を紹介し、そのやり方のポイントを確認する
7	感情のコントロールⅠ	自身の感情をコントロールする対処方略に焦点をあて、日常生活で生かせることを目的に練習する	イライラしたり怒る背景に気づき、感情をコントロールする意義を知る。普段の自分の「不快になりイライラする時」と「その時の対処方法」を振り返って話し合い、感情のコントロール方法を検討する	コミュニケーションⅡ（聴く）	人の話に注意深く耳を傾ける大切さに気づき、受容的に話を聞いてもらう心地よさを体験し、その大事さを理解する	聴くことの大切さを確認し、「聴く」体験についてロールプレイを行い、お互いのよさを評価する
8	感情のコントロールⅡ	自身の感情をコントロールできるであろう対処方略に焦点をあて、日常生活で生かせることを目的に、葛藤場面を設定して練習する	不快な場面における感情のコントロール方法をT・Tが例を示し、自分の時はどのように対応しているかを検討する。それをグループで話し合い、さまざまな方法を検討し、自分に合う方法を考えて練習する	自尊心Ⅰ	自尊心について理解し、自分の自尊心を見つめ直す	自尊心の定義を確認し、自尊心が高いから良いというのではなく、高められている時や低められている時、あるいは両方を持つ場合があることを知る。そこで、まずはどのような時に高められ、低められるのかを考える
9	目標をたて実行するスキル	問題解決に向けて、目標を設定し、段階的に計画を立てて行動する方法を学び、その方法を日常生活の中で実行する	目標に対して計画を立てる利点とそのポイントを確認し、T・Tの例を見てから、テーマにそって練習する。班で発表し、互いの意見や感想を交換し合い、目標をもって計画をすることが実行につながることを共有する	自尊心Ⅱ	自尊心について理解し、自身の自尊心に関する感情に気づきつつ習慣とのつながりを知り、前向きに統制する方法を学ぶ	自身の自尊心をグラフに書き、自分のよいところ、好きなところがどの程度かを確認し、発表する
10	まとめ あたたかいことばかけ（感謝する）	一緒に学んだことをお互いに感謝しながら（あたたかい言葉かけ）、SSTについての気づきを振り返る。そして、今後も日常生活の中でソーシャルスキルを積極的に用いるように促す	これまでに学んだスキルのポイントを復習し、一緒に学んだことに対して感謝する言葉をT・Tと班のメンバーと一緒に伝えあう	敬意	自分も相手も大切にしたい気持ちを理解する	相手を大切に思うとはどういうことかを教師劇により提示し、生徒にロールプレイをさせる

生徒のコミュニケーション手段が相手の口を見て話を理解する技術である口話中心の「口話グループ」、手話を中心とする「手話グループ」、口話と手話のどちらもコミュニケーション手段としては困難な状態の「重度・重複¹⁾グループ」の3グループに教師が分類した。この際、グループの安全性と話せる環境を守ることが大事にされた。重度・重複グループについては、普通学級の生徒と一緒に学習することが困難と教師が判断し、SSTプログラムの内容を修正しターゲットスキルを繰り返し行うことを決定した。グループの特徴及び実態は表2に示す。

4) SSTの評価

(1) 生徒対象の実践の効果測定

本SSTは、ろう学校の生徒のソーシャルスキルを向上させて自尊心を獲得することを目標として実施した。そこで、効果測定には、本プログラムの目的内容と一致すると考えられる以下の尺度から構成される質問紙を使用した。対象者は、実践前後のデータが揃っている「口話グループ(5名)」「手話グループ(4名)」「重度・重複グループ(4名)」の中学生13名を分析対象とし、学級ごとに担任による実施を依頼した。ただし、重度・重複グループの生徒は、生徒自身が上記の2つの尺度について自己評価をすることが困難と教師が判断したため、教師評価のみのデータとなった。

① 社会的スキル尺度中学生用(嶋田, 1999)を用いた。信頼性・妥当性についてはすでに検討されており、向社会的スキル、引っ込み思案行動、攻撃行動の3因子で構成されている。「次の文章はあなたにどのくらいあてはまりますか。一番あてはまると思う数字に○をつけてください」と教示し、25項目に対して「4とてもあてはまる」「3まあまああてはまる」「2あまりあてはまらない」「1まったくあてはまらない」の4段階評定で回答が求められた(表3)。

② 自尊感情尺度(小塩, 1998)を中学生用に修正した自尊感情尺度中学生用(渡辺・山本, 2003)を用いた。他者の評価、自己の価値

表2 グループの特徴及び実態

口話グループ (5名)	3年生女子をリーダーとするグループ。2年生男子、他3名は1年生(女子2名、男子1名)。5名中3名は聴力がよく、口話を中心にコミュニケーションをとる生徒である。男子2名は、小学校からろう学校に入学してきたため、手話の技術がコミュニケーションをするには不十分な状態にある。2名とも恥ずかしがり屋で積極的に友だちに声をかけない傾向。1年生女子Aさんは語彙が少なく日常会話の理解も困難である。
手話グループ (4名)	1年生の男子・女子、2年生男子・女子が各1名と3年生男子1名の計5名。リーダーとなる3年生男子は、これまでに人をまとめるなどリーダー的役割を経験したことがなく、人を気遣う・相手を思いやることなく自由気ままに行動をとる傾向にあった。そのため、3年生であることを尊重しリーダー経験をさせた。全体的にまとまりがあるようにみえながらも、個別には、他人に関する関心が低く、自分の世界に浸り、他人と折り合いをつけるよりは自分のやりたいことを優先にする傾向が強い。周りの状況を理解して適切な行動をとり、仲間を気にかけて他者とのつながりに関心が高くなるようにすることが課題である(3年生男子は記入漏れがあり分析対象者から除いた)。
重度・重複グループ (4名)	1年生男子3名、2年生男子1名の計4名。軽度知的障害で愛の手帳4度の生徒が3名、高機能自閉症で愛の手帳が習得できない生徒が1名である。4名全員が小学部の段階で、それぞれ普通学級・普通小学校に在籍していたことがある。コミュニケーションは、比較的容易にとることができる。言語力は、小学校低学年相当。友だちとのやりとりがうまくいかずケンカになったり衝動的な行動で相手に嫌な思いをさせてしまうことがある。適切な関わり方を意図的に練習する必要があると考えられる。

観、社会的場面における不安、失敗不安の4因子で構成され、「次の文章はあなたにどのくらいあてはまりますか。一番あてはまると思う数字に○をつけてください」と教示し、20項目に対して「はい」と「いいえ」の2段階評定で回答が求められた(表4)。

(2) 教師による実践の評価

社会的スキル尺度中学生用(嶋田, 1999)と自尊感情尺度(渡辺・山本, 2003)を担当教員3名が授業前後に実施した。同時に、SST終了

表3 社会的スキル尺度中学生用(嶋田, 1999)

項目
「向社会的スキル」因子
1 困っている友だちを助けてあげる。
2 友だちの話をおもしろそうに聞く。
3 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。
6 友だちが失敗したら、はげましてあげる。
7 友だちのたのみを聞く。
10 友だちのけんかをうまくやめさせる。
13 友だちがよくしてくれた時は、お礼を言う。
16 引き受けたことは、最後までやりとす。
18 友だちの意見に反対する時は、きちんとその理由を言う。
21 相手の気持ちを考えて話す。
「引っ込み思案行動」因子
4 友だちに話しかけられない。
8 自分から友だちの仲間に入れない。
11 友だちの遊びをじっと見ている。
14 休み時間に友だちとおしゃべりしない。
17 遊んでいる友だちの中にはいることができない。
19 なやみごとを友だちに相談できない。
22 友達とはなれて、一人で遊ぶ。
24 友だちに気軽に話しかける。
「攻撃行動」因子
5 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。
9 何でも友だちのせいにする。
12 でしゃばりである。
15 まちがいをして素直にあやまらない。
20 友だちにらんぼうな話し方をする。
23 友だちのじゃまをする。
25 自分のしてほしいことを、無理やり友だちにさせる。

時にグループの様子と変容を問うアンケートを各グループ担当教師3名に対して自由記述で回答させた。

3. 結 果

社会的スキル尺度、自尊心尺度の下位尺度ごとに算出した平均得点と標準偏差を示したものである(表5)。

1) 自己評定 社会的スキル尺度と自尊心尺度の下位尺度の平均得点について対応のある t 検定を実施した。その結果、引っ込み思案行動($t(8)=3.60$, $p<.01$)、攻撃性

表4 自尊感情尺度中学生用(渡辺・山本, 2003)

項目
「他者の評価」因子
5 あなたは、自分で自分がいやになることがありますか。
8 あなたは、自分が他の人とどのくらいやっていけるかについて気になりますか。
9 あなたは、あなたの仕事ぶりや成績を審査する立場にある人の評価を気にしますか。
14 他の人からあなたが優等生と見られているか、あるいは劣等生と見られているかということをあなたは気になりますか。
17 他の人があなたと一緒にいることを好んでいるかどうかについてあなたは気になりますか。
19 あなたの友だちや知り合いの中に、あなたのことをよく思っていない人がいるかもしれない考える時、あなたはそのことを気にしますか。
20 他の人が、あなたのことをどのように考えているかということが、あなたは気になりますか。
「自己の価値観」因子
1 あなたは、自分が価値ある人間だと信じていますか。
2 自分の知っている人々が、いつかあなたを尊敬の目で見える日が来ると信じていますか。
4 あなたは、自分についてらくたんするあまり、何が一体価値あるものだろうかと疑いをおぼえることがありますか。
6 一般に、あなたは、自分のいろいろな能力について自信を持っていますか。
7 あなたは、自分にうまくやれることなど全然ないといった気持ちになることがありますか。
「社会的場面における不安」因子
10 あなたは、他の人がすでに集まって話し合っている部屋に一人で入っていくような場合、気兼ねや不安をおぼえますか。
11 あなたは、人前を気にしたり、恥ずかしがったりしますか。
12 あなたは、クラスや自分と同年代の人たちのグループの前でしゃべらなければならないとき、心配したり不安に思ったりしますか。
15 人と一緒にいるとき、あなたはどんなことを話題にしたらいかにについて困りますか。
18 あなたは、恥ずかしくてどうにもならないと思うことがありますか。
「失敗不安」因子
3 あなたは、自分の失敗は自分のせいだと感じることがありますか。
13 他の人たちが見ているところで、ゲームやスポーツをやっている、それにぜひ勝とうと思っている場合、あなたはたいてい取り乱したりあがったりしますか。
16 とんでもないミスや大失敗をしてかした場合、あなたはそのことを気にしますか。

($t(8) = 4.69, p < .01$)、失敗不安 ($t(8) = 2.87, p < .01$) において有意差が認められた。したがって、実践後に自尊心及び社会的スキルにおける引っ込み思案行動、攻撃性の抑制と周囲の様子を気にする傾向にある失敗不安が高まることが示唆されたと考えられる。

- 2) 教師評定 社会的スキル尺度、自尊心尺度の平均得点について、対応のある t 検定を実施した。その結果、引っ込み思案行動 ($t(8) = 3.50, p < .01$) において有意差が認められた。重度・重複グループはすべての下位尺度において有意差が認められなかった。したがって、ソーシャルスキルと自尊心に変化が認められなかった。
- 3) 自由記述 教師による自由記述内容について、グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法（佐藤，2008）を参考に、分析を行った。まず、すべての教師の記述内容（文章数20）をまとめたものを分析資料とし、コーディングを行い、カテゴリ作成を行った。SSTの「効果」と「課題」を検討するために、その二つの観点から作成したカテゴリを分類した。さらに、カテゴリに分類したものについては記述の対象から「意義」「教師」「生徒」に、「課題」カテゴリに分類したものについては実践

過程の観点から、「実践」に分類した。これらの手続きを経て、生成したカテゴリを、「SSTの効果」「SSTの課題」別に検討した（表6）。

（1）SSTの効果

SSTの効果に関する記述を「意義」、生徒と教師の「効果」を生徒は「意欲の向上」「スキルの活用」「知識の獲得」の3つ、教師は「SSTにおける工夫」「教師の日常の指導への利用」「生徒理解」の4つのカテゴリに分類した（表6）。

その結果、「意義」は「基本的な対人関係のスキルを高めるよい機会」「良い試み」とSST実施に対する肯定的な意見が教師から得られ、本プログラムを教師が好意的にとらえていることがうかがえた。生徒の変化については、「意欲の向上」「スキルの向上」「知識の獲得」に分類した。「トークン」を与えたことが学習に対する「意欲の向上」となり、回を重ねるごとに生徒の雰囲気がよくなった結果、コミュニケーションが活発となり、「リーダーシップを発揮」「素直に聴き意見を言う」といった「スキルの活用」と自他の違いを理解する「知識の獲得」など、生徒の肯定的変化として捉えていることが明らかとなった。また、教師の「SSTにおける工夫」では「セッションを2回実施」「実態に応じた内容の工夫」「前回の復習」「T・Tに

表5 口話、手話及び重度・重複グループにおける下位尺度得点の平均値

	生徒評定（口話・手話）				教師評定（口話・手話）				教師評定（重度・重複）			
	実践前		実践後		実践前		実施後		実践前		実施後	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
社会的スキル												
向社会的スキル	31.2	4.9	28.2	5.5	23.3	3.4	25.8	3.9	23.5	3.6	26.3	3.7
攻撃性	15.7	3.1	12.1	2.3	16.7	3.2	14.6	3.5	18.5	4.4	16.3	4.7
引っ込み思案行動	17.3	3.9	14.3	3.7	17.7	5.5	13.7	3.9	17.7	5.5	13.8	3.6
自尊心												
他者評価	10.2	2.3	11.1	3.7	10.6	2.5	10.6	1.9	10.5	2.4	11.0	1.9
自己	7.5	1.8	7.6	1.8	9.9	3.7	7.4	1.4	9.0	3.4	7.5	1.2
社会不安	7.6	1.8	7.5	1.8	7.6	1.9	7.1	1.9	7.3	1.8	7.3	1.7
失敗不安	8.3	.7	4.9	.3	4.3	.7	4.7	.9	4.7	.8	4.9	.9

表6 SSTに対する教師による評価のカテゴリー及び効果と課題

カテゴリー名			口 話	手 話	重度・重複
効果	共通	意義	SSTは良い試みであった		道徳の授業で実施したことは、基本的な対人関係のスキルを高めるよい機会だった
	生徒	意欲の向上	全体の雰囲気がよい中で授業が進行した		毎回の授業態度・宿題を評価しトークンを与えたことで授業に対する意欲が高まった
		スキルの活用 知識の獲得	回を増すごとに仲がよくなっていった 3年生女子がリーダーとなった 素直に聴き、意見を言える雰囲気であった	自分は悪くない、相手がわかってくれないという考えから、このままではいけない、自分と相手は考えが違うのが分かるというところまで理解できた	
	教師	SSTにおける工夫	基本的な言葉の理解が難しい1年生女子にサポート(T・T)をつけて支援した 前回の復習をするのと的確に答えることができた		実態に応じて指導案の内容をかみ砕いて学習内容、授業内容を2回ずつ取り組んだ
		教師の日常の指導への利用 生徒理解		普段気付かなかった「他者に関心が低い」という生徒の特長がわかった 他責傾向にある実態が把握でき、日常場面と一致した	他の授業でSSTで学習したことを確認してから始めると学んだスキルを意識する様子があった 離席・教室外への逃避・友だちへの暴言などにより他の生徒に影響しケンカになることもあった
課題	実践	授業の進め方(工夫) 授業時間 日常への般化		日常生活に生かすには時間がかかる	繰り返しの指導が必要な重度・重複学級の生徒にはSSTだけの効果として、はっきりした変容がみられなかった 6時間目の授業であったため集中力が途切れた 実践期間が短い 宿題は教師が機会を作らない限り自力で取り組むことが難しい SSTで学んだ内容を授業外で自ら実践する様子が見られなかった

による支援」、「教師の日常生活の指導への工夫」では「他教科でSSTを活用」、「生徒理解」では「生徒の実態把握」「他の一面を知る」など、SSTを学校生活の中に教師が参考として取り入

れ活用するという結果が得られた。

(2) SSTの課題

表6に示す通り、SSTの課題に関する記述を実践の「課題」として、「授業の進め方(工夫)」

「授業時間」「日常への般化」という3つのカテゴリーに分類した。

その結果、「授業の進め方（工夫）」として繰り返しの必要な重度・重複グループの生徒は、SSTだけの効果が明確でないという、特性に応じたSSTを行うための意見が得られた。「授業時間」では、授業時間の設定と実践期間についての課題が述べられた。「日常への般化」では、学んだスキルを学校生活と結びつける難しさやスキルを身につけることに時間がかかるといった課題が挙げられた。

4. 考 察

本研究では、聴覚障害児を対象に、コミュニケーションレベルにより分類したグループによるSSTの効果の検証を行った。その結果、口話・手話グループで教育的効果がある可能性が推察された。一方、重度・重複グループにはSSTの効果が得られず課題が明らかとなった。

1) 「コミュニケーションレベルにより分類したグループ」によるSSTの効果

口話・手話グループで実践前後を比較すると、生徒は「引込み思案行動」「攻撃行動」「失敗不安」が有意に低く、教師評定でも「引込み思案行動」が有意に低いという結果が得られた。これについては、「友だちに気軽に話しかけられない」「自分から友だちの仲間に入ることができない」といった「引込み思案行動」は、「回を増すごとに仲がよくなった」という教師の自由記述と重なり、自他を認め合うプロセスのなか、友だちとの関係を肯定的に捉えて実行していることが推察された。この点については、学級の中で他の生徒とケンカなどの問題を起こす頻度が減少したという吉田・村瀬(2008)と同様の結果を得た。教師がスキルのポイントを分かりやすい言葉や講文で生徒に説明したことが語彙や講文も獲得させ、仲間を受容されるなか、スキルを安心して実行できたことにより、生徒の「引込み思案行動」「攻撃行動」の減少につながったのではないかと考え

られた。一方、重度・重複グループでは望ましい効果は得られず、その理由の一つに調査対象とした生徒の人数が少なかったことが考えられた。同時に、プログラムの開発、ターゲットスキルの選択、実施回数と設定時間の工夫が課題として残された。

2) 学校教育でのSSTの実践への知見と学校体制

SSTをろう学校で実践することにより生徒のソーシャルスキルの改善が見られ、継続的に実践が可能となるための知見として、本実践から得られたことは以下の2点である。

第1点は、支援内容のねらいが学校のニーズと一致し、実態にあわせたグループで実施したことにある。教員研修及び実施の段階において、道徳担当主任より「生徒のトラブルの背景には生徒のソーシャルスキルと自尊心の低さがあると考えられるため、道徳の授業の中で支援したい」という依頼から、生徒のソーシャルスキルと自尊心を高めることを目的としたプログラムを生徒の実態に合わせたグループで実施した。その結果、生徒評定において引込み思案行動と攻撃性、失敗不安が低下するという結果を得た。本実践のような取り組みが生徒の社会性の向上と自尊心の獲得に効果をあげるためには、当該学校のニーズに適したプログラムを多数開発されているプログラムの中から生徒の実態や目的に応じて選択すること、またニーズに合わせて修正・作成することが重要であると考えられる。

2点目は、道徳担当主任のコーディネーターがリーダーシップを果たしたことである。心理教育を校内で実施する際には、コーディネーターの役割が重要であると指摘されている(渡辺・小林, 2009)。本研究では実践するにあたり、コーディネーターの教師が、SSTに関する共通認識を図る職員研修や準備を行っていた。実践する教師が生徒理解を深めて指導案を生徒の実態にあわせて適切に修正し、工夫することができるよう校内体制が整ったことは、実施

に対する教師の不安を軽減されたと考えられる。同時に、SSTにおける支援のポイント（ほめる、励ますなどの強化子、わかりやすいモデリングなど）をコーディネーターの教師が、毎回全教師と共有したこと、T・Tによる生徒への細やかな生徒への支援体制も生徒に与える影響が大きいと考えられる。また、教師は心理教育の必要性を感じながらもプログラム開発と実践を同時に行うことは時間的に厳しく（原田・渡辺, 2011）、校内にスクールカウンセラーといった心理専門家がいなかった場合もある。そのため、心理専門家と協働し、コーディネーターが機能的に活動してSSTを行なうことは非常に意義深い。

3) 今後の課題

本実践から得られた今後の課題として、以下の5点が挙げられた。

1点目は、サンプル数の問題である。本研究では、在籍している生徒で欠損データを省き、調査に協力が得られた13名を対象としたことから、今後も実践を続けてデータを積み重ねていくことが求められる。

2点目は、教師の期待と同じ効果が得ることができないという点である。教師評定において重度・重複グループの生徒はSSTの効果がなとされたが、平均得点の変化をみると、向社会的スキルは上昇し、攻撃性と引込み思案行動は減少している。この点については、評定の基準が評定する教師により捉え方が異なることに加えて、教師の期待値とのずれにより、生徒の変化を見落としている可能性が考えられる。教師評定の客観性の一致の困難さから、教師評定のあり方が課題となった。複数の教師で評定する、行動観察を取り入れるといった評定の工夫と同時に、学んだスキルを日常生活で生かすことができず繰り返し練習する必要がある生徒がいることに鑑み、生徒の成長段階に応じた長期的な援助の態度が望まれる。

3点目は、重度・重複の生徒へのプログラム工夫である。ピアジェの認知発達理論²⁾の観

点から考える時、聴覚障害児教育において、日常生活の様々な事象を視覚的に理解できる具体的操作期から視覚的に理解が困難な抽象的な概念の操作が必要とされる形式的操作期への移行の難しさの問題が指摘されている（岩田, 2012）。聴覚障害児が周囲の状況に気づき、状況を読み取るといった概念の形成や抽象的な思考力の発達を促すためにも、本プログラムにおけるメタ認知機能向上の視点から、言語化の繰り返しとその工夫、ターゲットスキルの回数と組み合わせといったプログラムの内容の精練、そして、本当にSSTが効果的な支援に成り得るかについては、今後、検証する必要がある。

4点目は、般化の問題である。ソーシャルスキル教育実施後に、学んだスキルを生活で活かせるよう支援していく取り組みの工夫が求められる。その対応として保護者への支援の必要性が考えられる。保護者に対しても直接的で具体的なやり方を学んでもらい、家庭と学校で連携して支援を加え、援助力を高めることで、より一層SSTの効果を定着することができるかもしれない。

5点目は、SSTの実施時間の設定と確保である。本研究は6限目に行われていたため、生徒の集中が途切れる傾向であった。学んだスキルを生徒自身がより精練させ、さらに新しいスキルを獲得させていくためにも継続して学校で実施していくことが重要である。そのためには、学校の教育課程の中で授業時間を確保し、系統的に実施するための年間計画が重要になってくる。

謝 辞

本研究を進めるにあたって、調査・実践にご協力いただいた生徒の皆さん、先生方に心より感謝申し上げます。

【注】

- 1) ろう学校は全国に104校あり、知的障害、肢体不自由、病弱のいずれかが重度、あるいは複数

の障害を持つ生徒のために「重度・重複学級」の学級を持つ（文部科学省，2012）。

- 2) ピアジェ (Piaget, J) の認知発達理論では、発達段階を4段階に区分している。外界の刺激に身体運動で反応する感覚-運動期 (0-2歳)、思考が未熟で情報を正しく処理する前段階で自分と異なる視点に立って外界をとらえにくい (自己中心性)、知覚的側面に注意を払いすぎる (知覚依存性) という特徴を持つ前操作期 (2-6歳)、具体的な対象について論理的に考えられるようになる具体的操作期 (6-12歳)、事実とは異なる可能性について考え、複数の可能性を順序立てて検討することができるようになる形式的操作期 (12歳以降) という理論を主張している (渡辺・榎本編，2012)。

【引用文献】

- 荒井崇史・湯川進太郎 (2006) 言語化による怒りの制御 カウンセリング研究, 39, 1-10.
- Derosire, M. E. (2007) *Group Interventions and Exercises for enhancing Communication, Cooperation and Confidence with Adolescents*, 3-C Institute Social Development, Inc.
- Erikson, E. H. 小此木 (訳編) (1973) 自我同一性 誠心書房, 111-118. (Erikson, E. H. 1959 Identity and the life cycle. international Universities Press, New York.)
- Erikson, E. H. 仁科弥生 (訳) (1977) 幼児期と社会 I みすず書房 (Erikson, E. H. 1963 *Child-hood and Society*, 2nd ed. W. W. Norton.).
- 遠藤辰雄 (1992) セルフエスティーム研究の視座 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽 (編) セルフ・エスティームの心理学 (pp.8-25) ナカニシヤ出版.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992) *Age and sex differences in perceptions of networks relationships child Development*, 63, 103-115.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011) 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, pp.81-91.
- 岩田吉生 (2012) 聴覚障害児の教育環境における課題-ろう学校および通常の学校での教育環境-愛知教育大学研究報告教育科学編 61, 19-25.
- 甲斐更紗・鳥越隆士 (2006) ろう学校高等部生徒のアイデンティティに関する研究 特殊教育学研究, 44, 209-217.
- 丸野俊一 (2007) 適応的なメタ認知をどう育むか 心理学評論, 50, 341-355.
- 文部科学省 (2012) 特別支援教育 特別支援教育の現状 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm.
- 大川幸男 (1996) 聴覚障害児の心理 認知発達 吉岡博英・四日市章・立入哉編 聴覚障害教育情報ガイド (pp.77-78) コレール社.
- 小塩真司 (1998) 青年期の自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 教育心理学研究, 46, 280-290.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.) *Developmental psychopathology*, Risk, disorder, and adaption, New York: Wiley Pope, AW, 2, 96-161.
- Paul Stallard (2006) *A Cognitive Behavior Therapy Workbook for Children and Young People*. John & Sons Ltd, The Atrium. (下山晴彦監訳 2006 子どもと若者のための認知行動療法ワークブック 金剛出版).
- Pope, A. W., McHale S. M., Craighead. W. E (1988) *Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents*: Pergamon Press. (高山巖監訳・佐藤正二・佐藤容子・前田健一共訳) 1992 自尊心の発達と認知行動療法-子どもの自信・自立・自主性をたかめる-岩崎出版社).
- Robins., W., & Trzesniewski, K. H, (2005) Self-Esteem Development Across the Lifespan, *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158-162.
- 佐藤郁哉 (2008) QDAソフトを活用する実践質的データ分析入門 新曜社.
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972) *Sound and Sign: Childhood deafness and Mental health*. Berkeley: University of California Press.
- 嶋田洋徳 (1999) 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.
- 鑑幹八郎・山本 力・宮下一博 (1980) アイデンティティ研究の展覧 I. ナカニシヤ出版, 9-38.
- 鳥越隆士・脇中起余子・古賀恵里子・水田俊子・小沢一仁 (1996) 聴覚障害児の思春期・青年期を考える (Ⅱ) 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 48-49.
- 山口利勝 (1998) 聴覚障害学生の心理社会的発達に関する研究-健聴者の正解との葛藤とデフ・アイデンティティの影響-教育心理学研究, 46,

422-431.

吉田孝弘・村瀬忍 (2008) 場の状況を読み取り適切な行動をとりにくい聴覚障害児への支援－学校における教育活動を通しての取り組み－岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 57, 221-226.

渡辺弥生・榎本淳子編 (2012) 発達と臨床の心理学 ナカニシヤ出版.

渡辺弥生・小林朋子編 (2009) 10代を育てるソーシャルスキル教育 北樹出版.

渡辺弥生・山本弘一 (2003) 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果－中学校および適応指導教室での実践－カウンセリング研究, 36, 195-205.