

小学生の軽度発達障害児に対する小集団指導¹⁾

金井優実子²⁾ 古郡 恵 尾花由佳子
楡の会こどもクリニック
古塚 孝
藤女子大学 人間生活学部 保育学科

1. はじめに

近年、学習障害、注意欠陥多動障害、高機能広汎性発達障害、協調性運動障害、軽度知的障害などの軽度発達障害が注目され独自の困難が明らかになってきている(杉山, 2000)。楡の会こどもクリニックでは、かねてよりこのような軽度発達障害児を対象とした心理士、作業療法士、言語聴覚士による個別指導を行ってきていた。しかし、このようなアプローチでは指導内容は個別的な問題に限定され、指導方法も各職種 of 専門の範囲にとどまってしまう側面があった。そこで、小集団指導によって社会集団の中で問題となる社会性の発達を促す方法が着目されるようになってきた(牟田, 加藤, 中山, 1996)。当クリニックでは、就学前児については平成 8 年度より(片山, 日下, 菅原, 笹木, 氏家, 1998)、小学生については平成 9 年度より小集団指導を取り入れるようになった。

本研究では、平成 11 年度における小学生の軽度発達障害児を対象とした小集団指導を通して、小学生における小集団指導の意義について検討する。また、集団のメンバーに応じたプログラムの導入や意図的な介入がどのような効果を及ぼすのか、集団の変化についての検討を行う。合わせて、多職種のスタッフによって総合的に子どもの状態についてアセスメントを行い、それに基づいてさまざまな側面について各事例の変化を検討する。

2. 小集団指導のめざすもの

軽度発達障害児の抱える問題は、全般的な知的な発達の問題、認知的なアンバランスに起因する学習や社会性の発達の問題、教科学習上の問題、粗大運動から微細な運動、不器用さに関わる問題、他者との情緒的な人間関係の形成や集団適応の問題、注意集中や衝動性のコントロールの問題などさまざまなものがあげられる(上野, 1997; 宮本, 2000; 辻井, 2000)。また、基礎的な問題から派生する情緒的な問題や子ども自身の自己イメージの問題など二次的な問題の出現も指摘されている。さらに、親や教師の理解と対応など子どもをとりまく家族や地域社会との関係性の問題も挙げられる。このような問題の複雑さは診断の問題にも関連し、しばしば診断上の混乱が生じ、長い間議論がなされてきている(原, 1999; 中根, 1999; 辻井, 杉山, 1999)。

¹⁾ YUMIKO KANAI, MEGUMI FURUGORI, YUKAKO OBANA, AND TAKASHI FURUTSUKA:

"INTERVENTION PROGRAM FOR SMALL GROUP OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS"

²⁾ 金井優実子: 現所属, 北海道子供診療内科 氏家医院, 旧姓, ; 日下
この研究は楡の会研究助成金の補助を受けた。

これらの発達障害を考える上で難しいことは、発達に伴い症状の出現の仕方や程度が異なることである。また、環境調整や治療的介入によっても子どもの状態像は変化していく。よって、単に指導者側の集団への制御のしやすさや、特定の場面に限定されたスキルの獲得や、1つの技能の獲得と他場面での再現性に着目しただけの小集団指導では、子どもたちが抱える現実に対応したものとは言えないと考えられる。

そこで、我々は1人1人の発達に応じた、今まさに必要な社会経験を充足できる場として小集団活動を位置づけることにした。言い換えれば、集団の場は、学校生活や家庭生活と有機的に結びつきながら、他ではできないその子どもの発達課題と結びついた経験を可能にする場と言える。例えば、ルールがわからない子が、集団から逸脱して叱られないために表面上他児の真似をしてその場を切り抜け、ルールを学習できずに過ごしていたとする。このような場合、その子に理解可能なより単純な小集団の中で、自分で集団の流れやルールを判断して経験することが必要である。また、興奮しやすく、動きが多くて叱られがちな子どもにとっては、同じ様な行動をする子どもにわかりやすい場面に出会うことが、自分の行動特徴に気づききっかけになるだろう。これは、小集団を運営する側から見れば、様々な視点から総合的に子どもの評価を行うことによって、子どもに必要な経験を具体化することができ、それを可能にするプログラムと介入方法を行うことが可能となる。そして、これがうまく行われれば、それぞれの子どものレベルに応じて活発な活動がなされ、子供同士の相互作用も活性化すると考えられる。

さらに、それぞれの親の側に立てば、わが子の小集団での活動を観察することによって、より客観的な状態理解が可能になると考えられる。そして親同士が集まることによって、個別の問題の中から学校や地域とのかかわりから生じる共通の問題を見出し、情報交換が行える場となる必要がある。そこで、小集団活動を単に指導者と親という関係の枠にとらわれずに、親同士の自助的な能力を高めていく一端とし、地域の医療機関としてこれを担っていくための試みと考えた。

3. 小集団の構成

今年度はグループの希望者が多かったため、子どもの状態や都合の良い曜日などを考慮して2つの集団を構成し、それぞれ月曜グループ、金曜グループとした。本研究の対象は、月曜グループ9名、金曜グループ7名とした。小集団活動は月に2回、50分実施した。母子同室とし、母親は部屋の後方から子どもの状態をながめ、一緒に参加できる雰囲気をつくるようにした。指導者は、心理士、作業療法士、言語療法士の3名とボランティアから構成された。

各グループの参加メンバーの概要および診断名をTABLE 1, 2に示す。各ケースは、個人の特定を防ぐためすべてケースナンバーで示すこととする。また、診断名は、ケースによって診断がなされた時期も様々で、子どもの状態像の変化により強調すべき側面が変化している。よって、詳しい状態像は後にまとめて記すこととする。1ケースを除いては、普通学級に在籍していた。参加児の知能検査およびその他の心理検査データもまたTABLE 1, 2に示した。これらから、参加メンバーはいずれも軽度発達障害(杉山, 2000)の範疇に入ると言える。

本研究では、小集団活動時の子どもの様子と必要に応じて個別の時間を設けて、心理士、言語聴覚士、作業療法士がそれぞれの観点から総合的に子どもの評価を行った。心理、言語発達の特徴に関する評価のまとめをTABLE 3, 4に示す。知的水準の区分は便宜上IQ50-70を軽度遅滞、IQ71-85を境界域、IQ86以上を正常域とした。また、認知的な偏りに関しては、ウエクスラー系知能検査におけるVIQ, PIQに15以上の差が生じている場合に高低のパターンから優位なものを示し、これに当てはまらない場合にその特徴を記した。また、ケースNo.3, 5, 7, 11, 12, 13, 14は、自閉症の診断

TABLE 1 月曜グループの児童の学年・性別・診断名と心理検査結果

No.	性別	学年	診断名	知能検査 (VIQ/PIQ/FIQ)	その他の心理検査
1	男	小1	発達性言語障害	WPPSI (68/118/91)	ITPA (SS 35)
2	男	小1	精神遅滞 協応運動障害	田中ビネー (/ /55)	
3	男	小2	自閉症	WISC-R (107/115/112)	ITPA (SS 40)
4	男	小2	発達性言語障害 ADHD	WISC-R (88/101/93)	
5	男	小3	自閉症 精神遅滞	WISC-R (55/55/51)	
6	男	小3	協応運動障害	WISC-R (74/54/61)	
7	男	小3	発達性言語障害 ADHD	WISC-R (78/93/83)	
8	男	小4	発達性言語障害 ADHD	WISC-R (71/68/66)	
9	男	小5	協応運動障害	WISC-R (123/91/109)	

TABLE 2 金曜グループの児童の学年・性別・診断名と心理検査結果

No.	性別	学年	診断名	知能検査 (VIQ/PIQ/FIQ)	その他の心理検査
10	女	小1	発達性言語障害	田中ビネー (/ /61)	
11	男	小1	自閉症	田中ビネー (/ /68 + α)	ITPA (SS 26) K- ABC (同 109/継 87/習 86)
12	男	小1	自閉症	田中ビネー (/ /70)	K- ABC (同 90/継 78/習 79)
13	女	小2	自閉症	WISC-R (118/118/119)	
14	男	小2	発達性言語障害 協応運動障害	WISC- R (71/98/82)	ITPA (SS 32)
15	男	小2	発達性言語障害 協応運動障害 ADHD	WISC- R (106/109/108)	
16	女	小2	発達性言語障害 ADHD	WISC- R (91/105/97)	K- ABC (同 82/継 102/習 81)

TABLE 3 月曜グループの児童の心理・言語発達の特徴

No.	知的水準	認知的偏り	言語発達	その他の行動特徴
1	正常域	動作性優位	流暢な言語表現が困難	集団内の発現が苦手な緊張しやすい
2	軽度遅滞	全般的遅れ	子供同士の会話は困難	全体的に幼い。全体への言語指示での理解が不十分
3	正常域	他者の心的状態の推測が難しい	語用論的な誤りあり	集団の雰囲気や文脈の理解がずれる
4	正常域	動作性優位	流暢な言語表現が困難	衝動コントロール困難
5	軽度遅滞	機械的記憶は比較的良い	子供同士の会話は困難	全体への言語での指示理解が不十分
6	軽度遅滞	言語性優位	会話や指示理解は良いが知識が少ない	運動が苦手な自信がない
7	境界域	動作性優位	表現が的外れで冗長になる	感情、衝動のコントロール困難
8	軽度遅滞	社会的状況理解が困難	会話は一方的で多弁	マイペースで、勝敗へのこだわりが強い
9	正常域	動作性優位	ステレオタイプで大人びた話し方をする	感情のコントロールが困難、運動が苦手な自信がない

がなされているか、もしくは過去に自閉的といわれたことのあるケースだった。いずれのケースも表中で心理、言語発達や行動特徴として示されていることは、そのまま小集団活動でよりよい形で経験

することが必要なことであり、個別的介入のポイントとして位置づけた。作業療法士による評価の一覧を TABLE 5, 6 に示す。ケースにより程度は異なるものの、筋緊張の低さや全身的な協応運動の不十分さが伺えるケースが多く、力のコントロールが困難、動作がぎこちないという様子が多く見られた。No13 を除いては運動発達や感覚面における問題も少なからず合わせ持っていた。

TABLE 4 金曜グループの児童の心理・言語の発達の特徴

No	知的水準	認知的偏り	言語発達	その他の行動特徴
10	軽度遅滞	全般的な遅れがあるが人名の記憶は困難	要求等は表現できるが会話は成立しにくい	マイペースで指示理解困難
11	軽度遅滞	機械的記憶が得意	子ども同士の会話は困難	マイペースでルール理解困難
12	軽度遅滞	機械的記憶が得意	要求時のみ一方的に発話	マイペースで指示理解困難
13	正常域	他者の心的状態の推測が難しい	やや的を得ない話し方	集団行動はできるがやや一方的
14	境界域	動作性優位	子ども同士の会話は困難	感情、衝動コントロール困難
15	正常域	動作性優位	子ども同士の会話は困難	興奮しやすく、コントロール困難
16	正常域	動作性優位	一方的な発話で多弁	マイペース

4. 小集団指導の経緯

月曜グループの子どもは、これまでも小集団指導を行ってきた児が多く、金曜グループは、小集団指導が初めての児が多く含まれていた。グループ全体の特徴としては、月曜グループは大まかなプログラムの流れやルールが理解でき、大人との1対1の会話はできる子どもが多く、金曜グループはルールや集団行動の理解が不十分で、会話でも大人がある程度理解して必要な手がかりを与えることで可能となる児が多かった。次節では、各グループの経過を記す。合わせて TABLE 7, 8 に、それぞれのグループで我々が用意し、工夫したプログラムとそれに伴う子どもの変化をまとめて示す。

TABLE 5 月曜グループの児童の作業療法評価

No.	筋緊張	眼球運動	協調運動	不器用	触覚過敏	その他
1			×			静的場面での姿勢保持困難
2	×	×	×	×		
3			×			
4	×		×	×		
5			×			
6	×	×	×			
7	×		×		×	
8	×		×			
9	×	×	×	×		

×…問題あり

TABLE 6 金曜グループの児童の作業療法評価

No.	筋緊張	眼球運動	協調運動	不器用	触覚過敏	その他
10	×	×	×			
11	×	×	×	×		
12	×	×	×			触圧覚を好む

13					
14	×	×	×		×
15	×		×		△
16	×		×		

×…問題あり △…やや問題あり

TABLE 7 月曜グループのプログラムと集団の変化

期間	プログラム	ねらい	集団の変化
1	日直	役割を理解し、行動する	役割は理解できているが、適した行動がとれない
	自己紹介	自己への気づきと他者への気づき	ことばで表現することはできるが、他児への関心薄い
	ことばで表現 話を聞く	他者に対して話をする 話者に注目する	指導者に話しかける 注目し続けること困難
	ゲーム ポートボール	ルールを考え、理解し、行動する	ルールは各自理解できるが、他児とのかかわりがみられない
2	日直	様々な役割を体験する	役割を意識し、行動する人も増えてくる
	ゲーム ポートボール	ルールに従いプレイする	大まかなルールは共有できるが、細かいルールの理解はまちまち
	新しいゲーム 爆弾ゲーム	アイデアを出し合い、 ルールを考え、プレイする	自分達でルールを考え、指導者の援助のもとで、 1つのゲームをつくりだした
	ことばで表現 感想を聞く	ゲームの時の気持ちを表現 する	振り返ることが難しい 決まり文句になる
3	日直	集団に働きかける楽しさを 味わう	やりたい人と他者に見られることを意識してやりたくない人 が分かれてくる
	チーム制ゲーム	仲間を意識する 他児に伝える	テーマにそって考え出す。チームを意識し、相手チームに 聞かれないよう小声で話しかけるようになる
	ジェスチャー	勝敗を意識する	他児に伝わりやすく表現を工夫するのは難しい
	チーム制ゲーム ボール渡し しゲーム	仲間を意識し、協力する 勝敗を意識する 運動機能を考慮する	勝つことだけに注意がいき、衝動的になることが多い 負けた時の気持ちのコントロールが難しいことがある
	ことばで表現 感想を聞く	表現する楽しさを味わう	他児の真似をするようになる
	4	日直	自発的に役割をこなす
ソーシャルスキル トレーニング		上手に人の話を聴く 質問をする 自分と他児の気持ちの理解	指導者のモデルがあると、良し悪しを判断して理解できた 具体的な場面を設定すると、ロールプレイングに参加できる ことが多い。場面に合った気持ちを表現することはできるが、 他児の気持ちを理解することは難しい
チーム制ゲーム ボール渡しゲーム		勝敗よりもルールに従い、 慎重にプレイする 仲間を意識し、協力する	順番を意識し、丁寧に相手に渡すことができるようになった。 うまくできない人に対して、否定的な言葉かけではなく、 手伝ったり相手に合わせるできるようになってきた チームの仲間同士で感情を共有する場面もみられた。勝敗に こだわり続ける児もいたが、エスカレートせずにとどまれた 表現の仕方が多様になってきた
ことばで表現 感想を聞く		自分の感情をことばで表現 する	悔しさなどの感情をことばで表現できるようになり、気持ち を切り替えるようになってきた。積極性が出てきた

便宜上、グループを開始した5月～6月前半までを1期、6月後半～8月を2期、9月～10月を3期、11月～翌年3月を4期とする。1期はグループ全体の評価の導入期、2、3期は子どもの状態に応じてプログラムの調整を行った調整期、4期を子どもの状態に応じて活動を展開した展開期と位置づける。

4. 1. ルールの理解が可能なグループ（月曜グループ）

(1) 1期（導入期）

このグループは、指導者の大まかな指示には比較的従うことができ、ルールや役割の理解もスムーズであった。しかし、対指導者との関係ではプログラムをこなしているように見えても、子供同士の相互作用は弱く、自己紹介や身近な出来事などについて順番に発表する場面では、他児ではなく指導者に向かって話をしていて、他児の発表に対してうまく関心を持たず、注意が持続せず落ちつきがなくなった。ポートボールでは、意欲的に得点をとろうとはするが、各児がマイペースで細かいルールは共有されておらず、子供同士のかかわりがみられなかった。

(2) 2期（調整期）

ゲームでは、より子どもが互いに関心をもって参加できるようにするために、ポートボールがある程度形になったところで、子どもに意見を募って新たなものを導入した。これは、子どもにとって自分のアイデアが集団に影響力をもつことを体験できる機会となった。他者によって与えられたルールをただこなすのではなく、必要性に応じて相談して決めることによって子ども同士で共有できるように促した。これによって、輪の中でボールを渡し、特定のタイミングの時にボールをもっていた人が負けとなって輪からぬけていく爆弾ゲームが考案された。ルールの大枠は指導者が示したものの、時として予期せず負けてしまったときに子供同士が衝突し、ルールとして割り切れない事態が生じた。そこで、このような機会を生かして、発生したトラブルを改めて子どもが思い起こせるように解説し、どのようなルールを定めるべきか、衝突した事態への対処法を一緒に考えるようにした。また、ゲーム場面の体験をことばと結びつけて振り返り、表現する場面を設定し、体験を通して得たことを確認するようにした。この時期は、場面が変わると子どもたちは前に起こったイベントを振り返るのが難しく、感想も「おもしろかった」などと決まり文句で対処することが多かった。

(3) 3期（調整期）

まだ子供同士での相互作用が弱かったため、共通の目標に向かって協力せざるを得ない場面を2つ設定することとした。1つはチーム制のジェスチャーゲームで、互いに指導者から与えられたテーマをジェスチャーで表現しあうものである。これにより、お互いの意見に耳を傾け、勝つために他児にも目を向ける機会をもつことができた。もう1つは、爆弾ゲームを発展させてチーム制のボール渡しゲームにした。一定の順で与えられた物を渡しあってより早くできたチームが勝ちになるゲームである。これにより、運動が苦手な児も、楽しい雰囲気を持しながら経験を充足できた。しかし、勝たいたいあまり不注意でボールを落としたり、衝動的に他児を責めてしまう場面もでてきた。このときは、どのように渡すのが効果的か、どのような順番で渡すことになっているのかを別の場面で話合う場面を設けて、冷静に考えられるように促した。

(4) 4期（展開期）

指導者の説明にある程度注目し、日常場面と指導場面を結びつけて話し合う素地が形成されてきたため、この時期からより実践的なソーシャルスキルトレーニング(King & Kirschenbaum, 1992)を導入することとした。これには主に次の2つの方法を用いた。1つは例えば“人の話の聞き方”や“効果的な質問の仕方”といったスキルのモデルを示し、ポイントを言葉で表現し、それをもとに子ども同士で実践しながら有効性を確認させるものである。もう1つは、例えば指導者同士が玩具を取り合って喧嘩するような特定の場面を見せ、そのときの双方の気持ちについて推測させながら、どのように対処したらよいのか話し合うものである。具体的に指導者が演じてみせることによって子どもは興

味をもって注目し、楽しみながら場面を再現していた。また、ボール渡しゲームでは、ルールが周知されたことで、さらに効果的にゲームを運ぶ必要性が高まる中、戸惑うことの多い児を他児が励ましたり、手伝ったりする場面がみられるようになってきた。負けたときもそれに固執することなく、双方の気持ちについて互いに表現し、勝負事と割り切る雰囲気が出てくるようになった。この中で、少しずつ各児が自分の感想や意見を述べるできるようになった。

TABLE 8 金曜グループのプログラムと集団の変化

期間	プログラム	ねらい	集団の変化
1	日直	役割に気づく	バッチに興味を引かれる、役割に気づくのは難しい
	自己紹介	自己への気づきと他児への気づき	指導者のモデルがなければ難しい 着席し続けることが困難
	ことばで表現 話を聞く	他児に向かって話をする 話者に注目する	指導者のモデルがなければ難しい 着席し続けることが困難
	ゲーム 転がしドッチ	ルールや役割への気づき 視覚的な手がかりを用いて イメージを通して理解する	ルールの理解困難 文字に注目して、理解できる子どもも多い ゲームでは目標がわからず混乱する
2	日直	モデルの模倣	指導者や上手な他児のモデルを手がかりにし行う
	ゲーム 〇〇はだあれ?	指導者の話を聞く 他児へ関心を向ける	自分の事に関する問題に答えることができるようになると、 他児との共通点にも気づくようになっていった 具体的な問題には答えられることが多い 抽象的な属性になると困難
	ゲーム 風船バレー	ルールの理解 苦手な運動を行う	他児を意識しやすくなった。風船への注目を促すことが必要な子どもには、声かけやガイドを行った 風船を打つタイミングや力の入れ方を指導者が介助する必要がある子どももいた
ことばで表現 感想を聞く	ゲームの時の気持ちを発表する	決まり文句が多く、指導者がことばで代弁し、どちらかを選択して言ってもらえることが多い	
3	日直	集団に働きかける楽しさを味わう	パターンで理解し、できる子どもがでてくる
	ゲーム 風船バレー	役割を具体化し分担することで、役割を明確にする 視覚的な手がかりを多くして、ルールの理解を促す チーム内で役割を決める	ゲームの中での役割を理解し、行動することは難しいが、一連の流れの中で行動に注目させることで役割と結びついてきた。ボールを目で追えるようになり、眼前にボールがくると手をだせるようになってきた。自分と他児の役割が違うことに気づきだす。 他児と同じ役割をしたくなる
	ことばで表現 感想を聞く	順番に発表することに慣れる	全員そろって着席し続けられるようになる 話者を注目することは難しい
4	日直	自発的に役割をこなす	指導者の手がかりが最小限で、行動できる
	ゲーム 風船バレー	運動能力により、チームを固定し、仲間を意識する 役割をことばで表現する チーム内で役割を決める	役割を発表することができるようになる。同じ役割を何度もしたが、1つの役割を何人かで希望することが増え、その解決策を考え出すためには指導者の介入が必要。繰り返すうちにわかるようになる子どももいる。ゲームの勝敗を気にする子どもも出てきて、気持ちのコントロールが難しく衝動的になる。役割を意識するようになった子どもは、役割を守らない他児に対して攻撃的になることがあり、解決には指導者の介入が必要
ことばで表現 感想を聞く	ゲームを振り返る どんな気持ちだったか発表する	トラブルがあった時の気持ちをことばで表現できるが、他児の気持ちの理解は難しい	

4. 2. ルールの理解が未熟なグループ（金曜グループ）

(1) 1期（導入期）

このグループは、集団の中で他児と対等にかかわることが難しく、ルールや役割の理解も困難な児が多かった。このため、この時期は着席や指導者への注目も困難で、各児がマイペースに動きまわり、一方的に話すようなぎやかな状態でスタートした。まずは全体の流れや指導者の存在を意識付け、興味を持たせることを優先し、目先の逸脱に対する否定的な態度は控えて、全体として許容的な雰囲気を作るようにした。

(2) 2期（調整期）

日直の役割理解が不十分なため場が混乱すると、その場を鎮めることよりも指導者が日直に十分にガイドを行い、その他の子どもには着席や注目を促しつつ、指導者との直接的なやりとりの形成を重視した。また、集団に対しての言葉での発表も困難な場合が多かったため、指導者の言葉に注目しやすしい”〇〇はだあれ？”ゲームを行った。これは、「赤い服を着ている人は誰かな？」というような指導者の問題を聞いて該当者は手を挙げ、他の人は該当者を指差すというものである。これによって、集団の中の声かけで自分を意識し、他児を意識する場面をもてるようになった。また、風船バレーを開始し、より単純でわかりやすいルールのもとで体を動かして一緒に楽しめる雰囲気を作った。各児の動きはまだマイペースでそれぞれの気持ちのおもむくままでの行動が多かった。

(3) 3期（調整期）

この時期には、一通りグループで何をするのか子どもたちにも意識できるようになってきたので、ゲームの背景にあるルール性や役割、お互いの存在を意識づけていく必要が高まってきた。そこで、視覚的な手がかりを多用し、風船バレーのチーム内にキャプテン、アタッカー、得点表をめくる係、風船を拾ってくる係を配置し、それぞれシンボルで表現してバッジをつくった。子ども達は、お気に入りのバッジ欲しさに、チームや役割決めに関心を持つようになってきた。しかし、まだ実際の役割行動とは結びついてはいなかった。実際のゲームでは、始めは躊躇していた児もボールに触れたいために積極的に体を動かし、得点が入ることを喜ぶようになってきた。風船を見つづけて、タイミングよく打ち返すことが困難なケース（例えば、No.11）には、スタッフがついて注目を促し、動きを介助するなどの援助を行った。

(4) 4期（展開期）

このグループではあえてプログラム内容を固定して継続することにより、この時期にやっと流れの理解が定着し、次にすることの見通しをもって各児が参加できるようになってきた。日直も、指導者に手がかりを与えてもらいながら、役割を意識して行うようになってきた。風船バレーでもシンボルを用いた反復説明により、少しずつ各係の役割を言葉で説明できるようになってきた。これには、子どもたちが比較的得意だった文字を導入して、シンボルと役割の説明を対提示したことが効果的であった。風船バレーのチームは動きの早い児とゆっくりの児を分けることにより、特定の児が風船を独占することを防ぎ、互いのペースで風船を追えるようにした。また、感想を表現する時間には、各児の役割行動を振り返って判断させる中で、少しずつこなせるようになってきた。

5. 各事例からみたグループでの経験

次に、各グループより1人ずつ事例を呈示し、この小集団活動のなかで具体的にいかなる経験を行ったのか検討する。

5. 1 月曜グループ 事例 No. 4

本児は学齢前より小集団指導を経験してきており、基本的なグループでの行動は身につけていた。集団では、うまく全体の動きに注目でき、言語表現が苦手ながらも積極的に集団で発言して達成感をもてるような経験が必要と考えられた。また、他児への配慮が欠け、衝動的になることがあるため、他児の気持ちを考慮し協調して振る舞える経験をもたせたいと考えた。また、身体を協調させることが困難で、動作模倣やより複雑な運動では、どのように自分の体を動かしてよいかわからないため、児へ手取り足取り動きを伝えて、力のコントロールと運動の学習が成功するようにする必要があった。

(1) 1期

初期の頃は、ゲームの勝敗に対し感情的になって他児を責める面があった。特定の他児とは意気投合する場面があり、本児が声をかけたことが、運動に自信のない他児を勇気づけ、大きな励ましとすることがあった。

日直決めなどでは、自分の興味が優先し、他児に譲ることはできなかった。注意の持続が短く、他児や指導者の話を聞いていないで、ボーッとしている場面が多かった。

(2) 2期

たどたどしくも積極的に発言し、自分が集団に対して影響力をもち、認められる実感をもてるようになってきた。自分から爆弾ゲームに使うカセットテープをもってきたり、家の車について絵を描いて紹介したりするようになった。日直の役割の中では、どうやって皆に声をかけてよいかわからなかったが、指導者のモデルを受け入れながら、次第に自発的にしきることができるようになってきた。このように興味をもって参加できるときは、注意集中も維持できた。

ゲームでは、基本的なルールは理解し自分で判断して行動できるものの、他児と協力することなどチーム全体のことは考えられなかった。勝敗は割り切って捉えられるようになり、負けたことで衝動的になることなく過ごせるようになった。

(3) 3期

日直になったときには、他児への説明はうまくできないものの、名前呼びや他児をあてるなどのポイントを押さえて、自分の役割として振る舞えるようになってきた。

次第に他児にも意識が向くようになり、1期で声をかけた児がモデルになり、時にグループをリードしようとし、うまくできない他児に「こうするんだよ」と説明してあげようという動きがでてきた。

(4) 4期

言葉での表現は稚拙ではあるが、思いつきで適当に言うのではなく、テーマに沿って自分の体験と結びつけて考えるようになってきた。時に的を得た発言ができ、皆に注目されると満足げな表情を浮かべるようになった。その中で、他児が発言できずに躊躇していても、一瞬責めたてそうになっても思いとどまり、待てるようになってきた。

チームを意識して話し合いに望もうとする姿勢がでてきた。ボール渡しゲームでも、スムーズにボールを渡せずに躊躇する児に対して、他児と協調しながら「ぼくが渡したら、うしろの人に渡すんだぞ」と声をかけるようになり、より相手に伝わりやすくモデルを示しながら言えるようになった。逸脱しかけた児に対しても、感情的にならずに連れてこようと促し、チームをまとめようという動きをするようになった。ゲームでアンカーになりたくてもじゃんけんにかけてできなかった場面では、その場では我慢しつつ、ゲームの途中で「アンカーやりたいなー」とぼそつとこぼすなど気持ちをことばで表現して制御できる場面が見られた。

5. 2. 金曜グループ 事例 No. 11

本児は昨年度までは個別指導が行われてきており、1対1の場面では、指示に従ったり課題に応じたりすることができるようになっていた。しかし、もともと1人遊びを好んでしまうため、他児と共に楽しんで集団で活動できる経験が必要と考えられた。また、筋緊張が低く、バランス反応や視覚と運動の協調が不十分で、運動にもぎこちなさがみられ、スムーズに運動を切り替えられるような経験が必要と考えられた。

(1) 1期

他児やゲームよりも、廊下にある車椅子が気になり、頻繁に席を離れていた。名前を名乗るなど興味のある場面では発言するが、その後にお気に入りのセリフを言って、はしゃいでいた。日直に興味はあつてなりたがるが、役割は全く理解していなく、常に指導者のモデルや援助が必要であった。

本児には、行動を強制しようとする、相手の反応をうかがってそれ自体が遊びとなってエスカレートしてしまうため、今どんな場面でどうすべきなのかをことばかけをして、グループの流れのパターンを示すようにした。

(2) 2期

日直になったときは、名前呼びなどの手順の決まった箇所では、パターンで覚えてこなせるようになってきた。

着席は依然持続しなかったが、席を離れた際に「今は何をするの?」と指導者が問いかけるようにすると、本児も指導者が何を要求しているのか推測できるようになってきた。次第に、気持ちの赴くままに席を離れることは減り、プログラムに意識を向けるようになってきた。家で宿題の日記に「楡の会では先生の話聞く」と記すようになり、約束事と実際の行動が結びつくようになってきた。

風船バレーではルール理解は困難であるが、風船を打つことに興味を示し、介助を受け入れながら一緒に参加できるようになった。他児への興味は、他児が風船にぶつかって泣くような場面を通して相手の反応を予測し、また風船をぶつけようとするのがあった。これはその後エスカレートせずに治まったが、本児の関心は風船を打つよりも抱え込んで独り占めし、皆の注目を得ることに移っていった。

(3) 3期

行動は幼いものの、他児から注目されることが楽しくなり、お気に入りのセリフを繰り返して、ふざけることが多くなってきた。同時に、日直をとおして集団に働きかけることも楽しくなり、ふざけに終始するよりも指導者のモデルをまねしながら、より場にふさわしい行動で評価を得ることに関心を抱くようになった。

風船バレーでは、風船を目で追ってタイミングを見計らって打つことができない分、指導者の介助を受け入れ、要領をつかんでいくようになってきた。役割は、係の名前の目新しさやバッジに惹かれて関心を持つようになったが、十分にこなしてはいなかった。他児としたい係が重なってなれないこともあったが、他にも関心をもてるため固執しないでいられた。全体の流れ、メンバー、プログラムがパターンとして覚えられるようになり、それ自体に興味をもてるようになってきたことで、指導者の指示を聞き入れられるようになってきた。

(4) 4期

この時期、部屋にあるベビーベットに興味があって頻繁に入っていたが、何をすべき場面か確認するなかで、自分ですべき行動を言葉で表現して行動を制御するようになった。日直でも、指導者の援助がほとんどなくても、自分で判断して皆に質問をしたり、当てたりするようになった。日直としての発言や、感想を求められた際の発表でも、自分で考えて文章を組み立てられるようになってきた。他児に対しても、様子をうかがいながら誘いかけることができたが、他児の気持ちへの配慮は困難であった。

風船バレーでは、アタックが上手にできるようになるに従って、風船の行方を追えるようになり、点数や勝ち負けを意識するようになってきた。それぞれの係の役割をことばで覚えて表現できるようになるに従い、役割行動がとれるようになってきた。ルールについての話し合いの際には、質問に対して、考えてことばで答えようと試みるようになった。

6. 考察

6. 1. 小集団指導を通してわかったこと

小集団指導を行うにあたって、我々は子どもの能力に応じた適切なプログラムが組まれたならば、その効果は子供同士の相互作用の活発化という形で表れるのではないかと考えた。実際にプログラムを個々の子どもに応じて工夫する中で、まず子どもにグループの一員としての自覚をさせ、他児の存在や特徴に気づくような働きかけが重要であったと感じている。なかなか他児の感情を察することの困難な子どもにとっては、お互いの名前や外見的特徴が興味のきっかけとなった。プログラムを反復することによって、他児にどのような行動特徴があるのか気づき、自分が働きかけたときの反応の予測がたつようになってくると、自然に相互作用が活発になり、同時に他の場面ではみられない生き生きとした表情やいたわり行動が出現してきた。

また、落ち着きのなさや集中力の短さ、興味の偏りに対しては、子どもの不適切な行動を叱ることよりも、より集中しやすく興味のもちやすい工夫と適切なモデルの提示が有効であった。

そして、不適切な行動があったときを中心に、ことばを用いて状況を構成する諸要素を意識させ、因果関係的に結びつけることが、自己制御と他者関係の修正に有効であった。子どもは状況を理解しないまま衝動的に行動してしまい、結果的にマイナスの評価をされ、誤った社会的行動や他者感を学習してしまうことが多かったと考えられる。そこで、ことばと結びつけて意識付け、学習させることによって適切な行動を定着させ、汎用性を高めていくことが有効であったと考えられる。

これまでの検討を踏まえると、グループでの活動は、その子どもの発達における必要な課題にマッチしたものであることに加え、学校とも家庭とも異なる価値基準での位置づけを体験できる場ともなると考えられる。

6. 2. 親の参加について

今回の小集団指導では、グループ内での子どもの行動に対する判断は指導者が担うこととし、親はそれをながめるような場の設定を行った。わが子の行動のみにとらわれずに他の子どもの行動をながめる機会を通して、客観的な子どもの理解を促し、互いに許容できる雰囲気を作ることを心がけることとした。初期のころは、集団初参加のケースでは特に、子どもがグループに受け入れられるのか、といった不安感を抱えて親も参加していた印象をもった。しかし、グループの場に安心感がもてるようになると、子どもの行動に一喜一憂することが減って、他の子どもに対しても許容的に見守れるようになってきた。夏休みと冬休みの時期を利用して、2グループ合同の母親懇談会を開催したこともあり、次第に親同士の情報交換もなされるようになってきた。今後親同士が主体的に交流し、自助能

力を高めていくためには、共通の理念や場を作っていくなどの工夫が必要と考えられる。

6. 3. 今後の課題

今回の小集団指導が本当に家庭や学校での経験と有機的に結びついていくには、まだ不十分な点が指摘できる。

1 つには、我々がもっている視点や捉えた子どもの変化について十分に親と話し合う時間が必要であろう。そして、集団で行ったことを話題として家庭生活で補い、家庭で生じたイベントをもっと生かせるようなプログラムの工夫が必要だろう。

学校との連携も、今回は一部の子どもについての電話や手紙による情報交換にとどまっており、今後の課題と言える。学校での状態とグループの状態を踏まえ、そこにある環境条件の違いや、それぞれの場の意味付けについて明らかにしていくことで、より包括的に子どもの成長を応援していく必要があると考えられる。

7 まとめ

本研究では、軽度発達障害の小学生を対象とした小集団指導の事例を通して、小集団活動の意義について検討を行った。その結果、1人1人の状態を踏まえ、プログラムを調整することによって子供同士の相互作用が活発になり、子どもの発達に見合った経験を補う機会とすることができた。同時に、学校との連携や親同士の自助能力の向上など今後の課題も明らかとなった。

引用文献

- 上野一彦(1997) 学習障害の発達と心理. *こころの科学*, 73, 48-51.
- 片山若子, 日下優実子, 菅原広子, 笹木美幸, 氏家武(1998) 就学前学習障害児の小集団療法に関する事例研究. *北海道ノーマライゼーション研究*, 10, 161-171.
- King, C.A. & Kirschenbaum, D.S. (1992) "Helping young children develop social skills". (佐藤正二, 前田健一, 佐藤容子, 相川充 (訳), 子ども援助の社会的スキル. 川島書店, 1996)
- 杉山登志郎(2000) 軽度発達障害. *発達障害研究*, 21, 241-251.
- 辻井正次(2000) 学習障害と高機能広汎性発達障害の教育上のニーズ- 共通性と違い性-. *発達障害研究*, 21, 270-278.
- 辻井正次, 杉山登志郎(1999) 学習障害と高機能広汎性発達障害 (アスペルガー症候群) との臨床的比較. *発達障害研究*, 21, 152-156.
- 中根 晃(1999) LD と自閉症. *小児の精神と神経*, 39, 51-57.
- 原 仁(1999) 注意欠陥・多動性障害の概念と診断. *発達障害研究*, 21, 159-170.
- 宮本信也(2000) 通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応- 注意欠陥多動障害・学習障害・知的障害-. *発達障害研究*, 21, 262-269.
- 牟田悦子, 加藤醇子, 中山 修(1996) LD 児地域サポートの一環としての小集団指導- その目的と内容・効果について-. *小児の精神と神経*, 36, 239-244.