

派遣者番号	R6K29	氏 名	半田 真祐
研究主題 —副主題—	知的障害特別支援学校に在籍する不登校生徒への支援 ～サッカーを活用したアセスメントに基づくソーシャルスキルトレーニング～		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	高橋 あつ子
所属	東久留米特別支援学校	所属長	守屋 光輝

キーワード： 特別支援学校、知的障害、不登校、ソーシャルスキルトレーニング、SST、支援

要旨： 岸田（2021）の調査によれば、高等部のある首都圏の知的障害特別支援学校の多くで不登校生徒が在籍しており、不登校に関する支援体制の充実が求められている。しかしながら、具体的な支援やその効果に関する研究は進展しておらず、知的障害特別支援学校における不登校の研究事例の少なさが指摘されている。これらの背景から、知的障害特別支援学校における不登校生徒の支援について、実際の取り組みを通じた具体的な実践と、その効果の検証が必要である。そのため、本研究では、現在参加できている場や活動を活用し、支援のあり方を検討することを目指した。

知的障害特別支援学校に在籍する不登校生徒への支援
～サッカーを活用したアセスメントに基づくソーシャルスキルトレーニング～

半田 真祐

キーワード：特別支援学校、知的障害、不登校、SST、支援

【問題の所在】

岸田（2021）の調査によると、首都圏の調査対象の知的障害特別支援学校のうち、高等部を設置している23校中21校に不登校の生徒が在籍していることが確認されている。また、この研究では、知的障害特別支援学校の不登校支援においては、多様で柔軟な取り組みが必要であることが示されている。これらのことから、生徒一人一人の状況やニーズに応じた支援が重要であり、画一的な方法では対応が難しいことが分かる。そのため、一人を対象とした研究を行うことで、支援の過程やその効果を深く掘り下げ、個別支援の可能性や課題を具体的に明らかにすることができると考えた。

【目的】

渡邊ら（2019）は、不登校に関する研究の中で、生徒が何とか参加できるサポートルームの活動や環境が改善に寄与した事例を報告している。さらに、吉國ら（2023）は、不登校生徒支援において、部活動を安心できる居場所として機能させる取り組みを展開している。これらのことから、不登校支援においては、現在参加できている場や活動を基盤とする支援が重要であることが分かる。知的障害のある生徒についても、そのような関わりが解決につながる可能性があるであろう。そこで本研究では、部活動を手がかりとした支援の在り方を検討する。

【方法】

1. 対象生徒について

知的障害特別支援学校高等部単独校（以下 X）に在籍する生徒（以下 A）を対象とした。A 生徒は、通常の授業への参加がほとんど見られない不登校の生徒が、放課後のサッカー部の活動

には積極的に参加していた。X 校では A 生徒について、サッカー部の活動を通じた学校とのつながりも重要な『居場所』であることを基本方針としている。このような背景を踏まえ、当該生徒 A 生徒について、今ある学校とのつながりを最大限生かし、成長と力の伸長を促す取り組みが必要であると考えた。

支援の策定を進めるに当たり、その前提として、本人へのインタビューを実施した。この中で、学校に対する具体的な要望や期待することについて確認した結果、就労を目指しており、コミュニケーション能力の向上と、人との関わり方のスキルを学ぶことを望んでいることが分かった。

2. ソーシャルスキルトレーニング（SST）について

そのようなスキルを育成する方法の一つとして、ソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）がある。佐野（2010）は、「SST の取り組みは、コミュニケーション能力の向上を図り、望ましい人間関係を構築していく上で非常に効果的」と述べている。しかしながら、社会生活に求められるソーシャルスキルは広範囲に及ぶ。知的障害のある生徒にとって、そのどれもが身に付けられるのは望ましいが、小貫ら（2004）は本人のスキルの段階の整理と、実態に応じたスキル発揮を促す工夫の必要性について述べている。

以上を踏まえ、アセスメントを通じて A 生徒の特性やニーズをより深く理解し、その結果に基づく個別化された SST を実施することとした。また、目的とするスキルの向上を目指すことで、社会適応力に寄与することを明らかにする研究は、多様な不登校生徒への支援につな

がる事例の蓄積に寄与するであろう。加えて、効果や過程を丁寧に分析することで、わずかな関係性から支援方法を見だしていくことの重要性を示すことができると考えた。

3. 流れ・スケジュール

まず初めに、関係者からの情報収集を行う。次に、A 生徒の日常生活や行動特性に関するアセスメントを通じて、現状の課題や適応行動、社会性、支援の必要性について明らかにする。また、A 生徒本人にインタビューを行い、学校に対して期待することやこれからの希望などの聞き取りを行う。同日に「社会性チェックリスト」(小貫 2004)を実施し、ソーシャルスキル測定を行う。加えて、本人の希望を基にターゲットスキルを特定する。その後、部活動の様子を観察し、フィールドノートで分析する。続いて、2回に分けて SST を実施し、ターゲットスキルを中心としたトレーニングを行う。その後、事後観察を行い、SST で学んだスキルが部活動の場面でどのように活用されているかを観察し、フィールドノートを基に分析する。さらに、フィールドノートの内容をデータ化し、グラフに落とし込むことで視覚的に傾向を把握し、A 生徒の様子を追いながらスキルの使用状況や行動の変容を考察する。最後に、社会性チェックリストとインタビューによる評価を行い、考察する。

表 1. スケジュール

アセスメント	関係者からの情報収集	8 月～9 月
	岸田 (2021) 「不登校生徒等アセスメント支援シート」	
	Vineland II	
	小貫 2004 「社会性チェックリスト」	9 月 3 日
	インタビュー (ターゲットスキルの決定)	
	事前観察	9 月 5 日～17 日
SST	1 回目実施	10 月 4 日
SST	2 回目実施	10 月 11 日
	事後観察	10 月 15 日～11 月 5 日
	小貫 2004 「社会性チェックリスト」事後測定実施	11 月 6 日
	インタビュー	

表 2. 行動観察日程

9 月 5 日	練習日 (事前観察)
9 月 6 日	
9 月 17 日	
10 月 4 日	SST 実施
10 月 11 日	
10 月 15 日	練習日 (事後観察)
10 月 18 日	
10 月 24 日	
10 月 25 日	
10 月 31 日	
11 月 5 日	

4. 倫理的配慮

所属機関のガイドラインに沿って倫理的配慮の確認を行った。また、研究対象校である X 校の校長に対し、倫理的配慮に関する事項について口頭および文書で説明を行い、承諾を得た。その後、当該校の生徒の保護者に対して、研究の趣旨及び手続きに関する説明を口頭及び文書で行い、情報公開の範囲を明示した上で承諾を得た。

5. アセスメント

(1) 関係者からの情報収集

本研究の初期アセスメントとして、A 生徒のこれまでの様子や行動、学校内での人間関係や友人、教職員との関わりなど、学校生活全般にわたる広範な視点から情報を集めるため、学級担任、学年主任、進路指導部主任、部活動顧問から情報収集を行った。

担任と学年主任の情報では、高等部第 1 学年から不登校が続き、自分を表現できず、人と関わろうとしないことが分かった。部活動顧問からの情報提供では、活動中に腹痛になることが多く、体調面や気持ちの面で配慮が必要なことが分かった。進路指導主任からの情報では、自立に向けた意欲と卒業後の就労に対して希望を抱いていることが確認された。

また、保護者との面談を行い、家庭における様子や入学から現在に至るまでの状況の変遷についての把握を行った。その中で、保護者からは「自立する力を身に付けてほしい」といった希望が伺え、これらを踏まえた今後の支援方針の検討を行った。

(2) 「不登校生徒等アセスメント支援シート」 (岸田 2021) の実施

不登校生徒や特別な支援を必要とする生徒について、現在の状況や支援の必要性を把握し、『身体・健康面』『心理面』『社会・環境面』『本人の思い・希望』『具体的な支援の手立て』『エコマップ (ジェノグラム)』の六つの側面から、生徒の状態を評価し、支援の計画を立てるためのツールである。

この結果からは、朝起きられない、胃痛や腹痛を訴えるなどの身体・健康面での課題があることが分かった。また、自己発信が少ないこと、人前で話すことや他者と関わることに對して消極的であることなどを把握した。

(3) Vineland II

コミュニケーション能力や運動能力など、日常生活における適応行動を第三者が半構造化面接により測定したものである。本研究では、コミュニケーション能力を中心にアセスメントを行った。

この結果として、表出言語は平均的であるが、受容言語と読み書きの適応水準が低いことから、コミュニケーションに課題があることが分かった。また、社会性の項目については、対人関係、遊びと余暇、コーピングスキルの得点がいずれも「やや低い」となっており、社会性の適応水準も低く、本人のもつ潜在的な力が生かし切れていない状況が明らかになった。

(4) 「社会性チェックリスト」(小貫 2004)

この尺度は、『集団参加行動』『言語的コミュニケーション』『非言語的コミュニケーション』『情緒的行動』『自己・他者認知』の五つの領域と下位 17 の下位尺度から成り、社会的スキルを多面的に評価することができる尺度である。この尺度によって、特定のスキルにおける変容について、支援や活動の効果を測定することができる。

この結果から、〈表現スキル〉に課題があることが分かった。また、〈会話スキル〉のうち、大人や友人との話のやりとりに苦手意識を感じて

いることが明らかになった。一方で、〈聞き取りスキル〉や〈他者認知スキル〉においては高い評価が認められた。

(5) インタビュー (ターゲットスキルの決定)

A 生徒の自主性や内発的な動機が重要であると考え、自己決定によって定めたスキルをターゲットとすることとした。

A 生徒は第一のターゲットスキルとして、〈役割遂行スキル〉の「リーダーとして指示ができたり、声を出したりできる。」を選択した。不登校という状況ながら、ゲームキャプテンという役割を担っており、このことを通じて自分自身が成長していくことを強く望んでいる。また、A 生徒は企業就労を目指しており、チームの一員として責任感をもって仕事に取り組んでいく力を身に付けたいと考えている。

次に、〈表現スキル〉の「伝えたい内容を言葉足らずにならずに話せる。」「物事を順序立てて話せる。」「集団に向かって発表や意見が言える。」の三つを選択した。これらのスキルは、チームメートとのコミュニケーションや他者との信頼関係構築に必要不可欠であり、対話を通じて気持ちを伝える力を養いたいと考えている。また、村山 (2020) が行った特例子会社 418 社を対象にした調査結果によると、他者に説明できる力や、安定した関係性・信頼関係を構築するスキルの重要性が明らかにされており、就労を目指す上でも重要であると考えた。

最後に選択したのは、〈他者認知スキル〉の「友人の特徴 (長所短所など) を理解できる。」「相手の立場 (家族、先生、友人) に応じてやりとりを調整できる。」の二つである。他者認知スキルは対人関係の形成に不可欠で、小貫 (2004) も適切な関係を持つために重要なスキルである旨を述べている。A 生徒は、チームメートとの協力を通じて、仲間と調和の取れた関係を築く力を身に付けたいと考えている。

(6) ターゲットスキル

本研究では、目標達成のための取り組みにお

いて、生徒本人の自主性や内発的な動機が重要であると考え、自己決定によって定めたスキルをターゲットとすることとした。この自己決定のプロセスも、自らの行動に対する責任感や達成感につながり、困難に直面したときでも内発的な力の原動力になることを期待した。

（７）事前観察

SSTを実施する前段階として、部活動におけるA生徒の行動や対人関係の様子をフィールドノートに記録する。このノートには、活動日ごとの観察内容を記録し、A生徒の行動や他者とのコミュニケーションについて記録した。

その結果から、パス練習やミニゲームにおいてもコミュニケーションの少ない場面が目立った。他者の行動を静かに見守る姿勢が多く見られ、自分の気持ちを表現することには消極的であった。他者とのコミュニケーションが少なく、練習に対する積極的な姿勢が見られない状況であった。プレー中の発言については、簡単な返答に終わる傾向が見られるものの、9月6日に「ナイスシュート！」や「オッケー！惜しい！」といった声かけが見られた。このことから、チームメートを励ます気持ちやの言葉が内在していることがうかがえる。しかし、それらの言葉がA生徒の口からこの期間、他の場面で聞かれなかったことから、内在する力が十分に生かされていないことが考えられる。また、この期間のプレー中以外の発言については、短いフレーズでシンプルに伝える話し方が中心である。

フィールドノートは、SST実施後の分析においても使用する。また、分析結果はグラフにまとめ、視覚的に示すことで、成果や課題を考察できるようにする。

6. SST 実践計画

本研究では、小貫ら（2004）エクササイズ集を参照し、ターゲットスキルの向上を目的としたSSTを展開した。具体的には①日常的な場面で適切なコミュニケーションを生かすスキルの習得と②段階的にサッカーの活動で実際に生かせる形へとつなげるトレーニングの計2回を行

った。主な活動の流れとしては、1回目のSSTは「挨拶練習」「目隠しゲーム」、2回目のSSTは「ロールプレイ」「マーカー通し」「ワンツース&シュート」を順次行い、段階的に具体的な内容を学ぶ形態とした。

表 3. SST 実践計画

時間	内容	活動名	内容
1	① 効果的コミュニケーション	挨拶練習 <表現スキル> <他者認知スキル>	2人1組で、挨拶の練習を行う。初めは普通の挨拶から始め、次に目を見て笑顔で挨拶することを意識する。
		目隠しゲーム <役割遂行スキル> <表現スキル> <他者認知スキル>	3~4人の小グループを作り、一人は目隠しをして、他のメンバーが口頭で指示を出し、ゴールに導く。目隠しをした生徒は、仲間の指示を聞き、ゴール前に置いてあるボールを目指して移動する。最後に、目隠しをしたままボールを蹴り、ゴールに入れる。
2	② 仲間を支える声掛け	ロールプレイング <役割遂行スキル> <表現スキル> <他者認知スキル>	生徒が自身の普段の生活を振り返り、その中からソーシャルスキルについて考えられるよう、日常でありそうな状況（配膳中の給食をこぼしてしまった友達への対応）から自身の行動を考える。
		マーカー通し <役割遂行スキル> <表現スキル> <他者認知スキル>	2人1組になり、両者の間に2つのマーカーを置き、その間にパスを通す練習をする。パスがマーカーの間をうまく通れば「ナイスパス！」など、相手を称賛する声掛けをする。逆にもし通らなかった場合は、「ドンマイ！」など、相手を励ます声掛けをする。
		ワンツース&シュート <役割遂行スキル> <表現スキル> <他者認知スキル>	パスとリターンパスを使ったシュート練習。シュートを決めるだけでなく、「ナイスシュート！」「ドンマイ！」など、互いの声掛けや励ましに重点を置いた学習。

表 4. 活動中の行動観察

時間	活動名	行動観察
1	あいさつ	明らかに戸惑いを感じている様子が見られた。目を合わせたり、言葉を発したりすることにぎこちなさがあり、表情も硬かった。
	目隠しゲーム	次第に仲間と打ち解け、相手から指示を受けた際には、耳を傾けながら慎重に動く姿が見られた。また、自らも声を発し、「右に3歩」「もう1歩前」など、具体的にどの程度動けばよいのかを分かるように伝えることができた。
2	ロールプレイング	緊張して言葉に詰まっている場面が見られた。しかし仲間の意見を聞くことで、控えめではあったが、自らも意見を言葉にすることができた。
	マーカー通し	初めは呟くだけの小さな声掛けしかできなかったが、ペアの仲間から「ナイスパス！」と明るい声を何度も掛けられることで、自身もジェスチャーを交えた合図を送るようになる変化が見られた。
	ワンツース & シュート	チーム全体の活気に促される形で、「ナイスシュート！」や「ドンマイ！」など、互いを励ますコミュニケーションを取る姿が伺えた。

【結果】

1. 具体的な取り組み

第1時は、日常的ルールを使用する場面を想定し、<表現スキル>と<他者認知スキル>向

上のためのトレーニングを行った。「あいさつ」では、A 生徒含め生徒たちは皆、緊張した様子が顕著であり、お互いに見合いながら動作を確認するだけで、なかなか声が出ない状態が続いていた。次に行った「目隠しゲーム」においては、顧問がゲームの意義について説明を補足したり、声かけのモデルを示したりすることで、生徒たちの動作から少しずつ硬さが無くなっていく様子が見られた。

第2時の「ロールプレイング」では、最初は緊張から言葉に詰まる場面もあったが、顧問が具体的なアドバイスや見本を示しながら進行することで、徐々に安心感を得て、雰囲気が和らいでいった。顧問からの質問に対して A 生徒が回答した際には、拍手仲間からの拍手により、笑顔も見られた。「マーカー通し」では、A 生徒は遠慮がちに小さな声で合図を出していたが、回数を重ねるにつれて具体的な声かけが増え、ボールがうまく通った際には笑顔でやりとりする姿も見られた。「ワンツースパス&シュート」の活動では、シュートが決まった瞬間には喜びを共有している場面があり、仲間との一体感や達成感を感じる様子がうかがえた。また、相手の動きや状況を考えながらコミュニケーションを取ることで、徐々に生徒達の積極性や主体性が育まれている様子がうかがえた。

2. 効果の持続

トレーニングの効果を持続・定着させるため、活動中の行動や発言を基に、振り返りとインタビューを実施した。さらに、小貫（2004）の社会性チェックリストを基に、ターゲットスキルに該当する項目を抽出し、ターゲットスキルの使用場면을振り返り、自己評価を行った。練習や試合を通じた自己評価のため、項目の文言は微修正した。

3. フィールドノートの記録から

部活動中の様子を観察し、A 生徒のコミュニケーションの回数を計測した。さらに、逐語録を作成し、コミュニケーションの様子を観察した。コミュニケーションの回数については、瞬

時の判断やコミュニケーションが求められるプレー中と、会話や意見交換などプレー中とは自己表現や他者とのコミュニケーションの形が異なるプレー中以外の場面を分けて測定した。

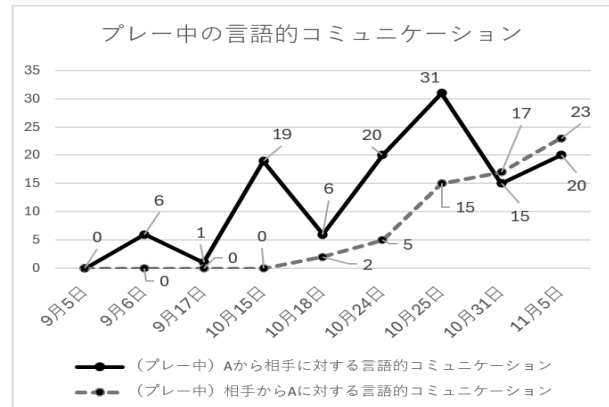


図1. プレー中の言語的コミュニケーション

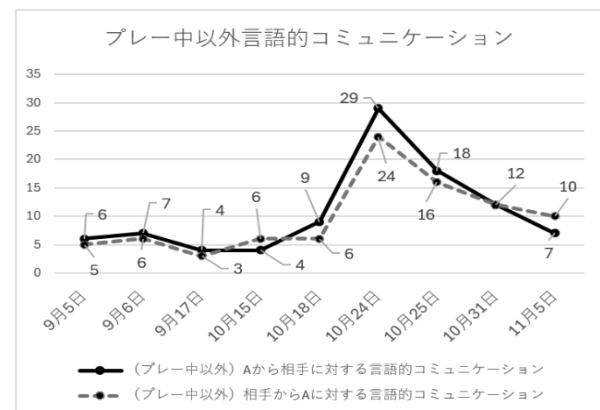


図2. プレー中以外言語的コミュニケーション

(1) 言語的コミュニケーション

事前観察の段階においては、他者への声かけや反応が少ない状態だった。この期間の A 生徒は自発的な行動がほとんど見られず、周囲と距離を取っている様子がうかがえた。SST 実施日以降には、プレー中の声かけが徐々に見られるようになり、短いながらも仲間に対して自分の意図を伝えようとする姿勢が見られるようになった。また、プレー中のミスだけでなく、プレー外でも「ごめん」と謝罪し、その理由や反省点を明確に相手に伝えられるようになった。加えて、チームメイトへの指示や動きに応じた声かけが活発化している。この期間には、「みんなでフォローし合えば、無理して攻めずに済んだ」といった具体的な意見を伝えられるようになった。振り返りの場面では「お互いに

良かったところとか、ここはもっとこうした方が良いと思うところ」など、チーム全体の意見を促し、改善を目指す姿勢が表れている。

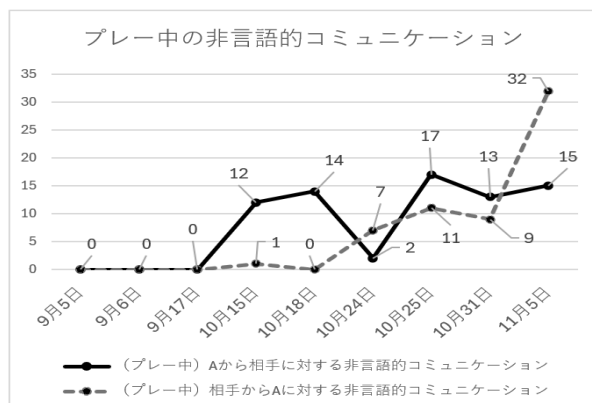


図3.プレー中の非言語的コミュニケーション

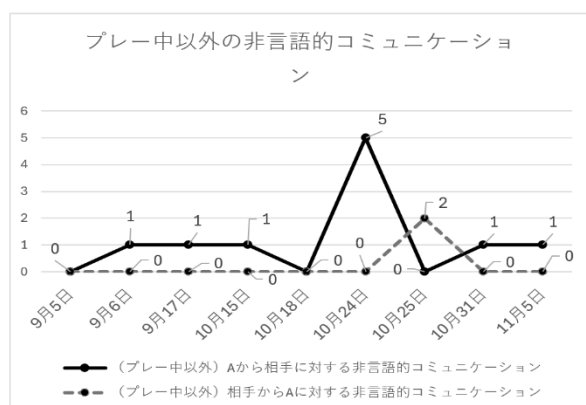


図4.プレー中以外の非言語的コミュニケーション

(2) 非言語的コミュニケーション

事前観察の期間、A生徒の非言語的コミュニケーションはほとんど見られなかった。変化が見られたのは10月15日以降であった。プレー中に右手を挙げてパスを要求するジェスチャーを頻繁に用いるようになり、自分の意図を周囲に示す動作が増え始めた。また、拍手をして感情を表現する動作が観察され、他者とのやり取りを補完する形で非言語的コミュニケーション能力が頻繁に表出するようになった。一方で、プレー中以外ではジェスチャーをほとんど行わないものの、会話の際には相手の顔をしっかりと見て、目をそらさずにコミュニケーションを取ることができるようになった。

4. ターゲットスキル評価の変容

毎回の練習および練習試合後にA生徒によるターゲットスキル評価を行った。これらの変容

を分析し、以下その結果に基づいた考察を行う。

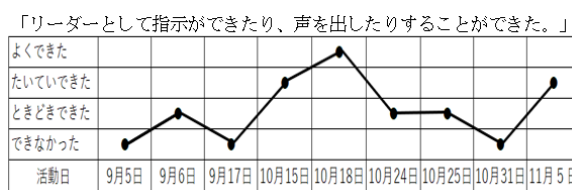


図5.<役割遂行スキル>

(1) 「リーダーとして指示ができた、声を出したりすることができた。」の変容

評価が安定せず、練習の内容や周囲の反応によって発言の頻度にばらつきが見られた。評価が安定しなかった原因としては、初めて体験する練習メニューを行ったことで、声かけするタイミングで判断に戸惑ってしまったことが要因として考えられる。

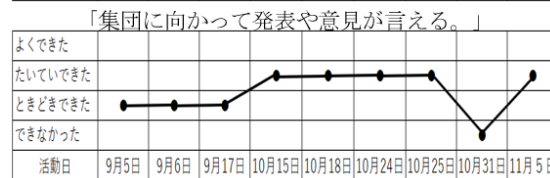
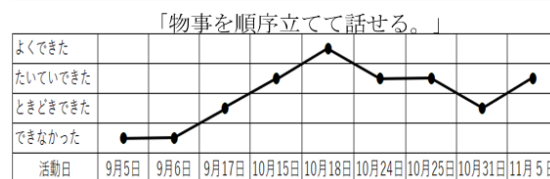


図6.<表現スキル>

(2) 「伝えたい言葉を言葉足らずにならずにはなせる。」の変容

事前観察期間は、断片的な表現が多く、相手に伝える言葉としては説明が不完全であった。しかし、10月25日には「じゃあ、ゲームの目標を決めましょう。」とチームメートの目標をあらかじめ設定したうえで「パスもらえるところに動いてたんで、しかも声出しができてたんで」と言葉をつないで具体的に評価している場面が見られるようになった。

(3) 「物事を順序立てて話せる。」の変容

「あんまり自分でボールをもっていけないから、すぐ戻ってきてもらえるといいかな。スロ

ーインとか、ボールもらうときに自分から動いてもらえるといいと思います。」(9月6日)のように、ここでは、理由を先に伝えた後に、途中で具体的な改善案が入っているため、話の流れが分かりにくくなっている。しかし、10月24日には初めて『よくできた』の評価が付けられている。実際に、「じゃあ俺が気付いたことなんだけど」(10月24日)といったように、最初に自分の考えを示すことで話の方向性を明確にし、相手にとって意図が伝わりやすい順序で話す力が身に付いていることが分かる。

(4)「集団に向かって発表や意見が言える。」の変容

10月15日からは「たいていできた」が続いており、集団に向けて自分の意見を述べる場面の増加とともに評価も安定している。しかし、10月31日の練習時に話し合いの場面を持つことができなかったため、一時的に評価が下落した。11月2日には再度持ち直し、引き続き話し合いの進行・司会を担っている。

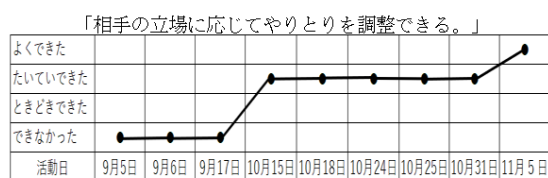
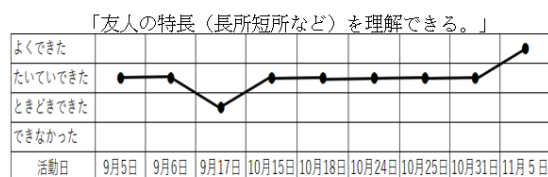


図7.<他者認知スキル>

(5)「友人の特長(長所短所など)を理解できる。」の変容

9月5日～17日の評価はチームメートの動きに関心を示す場面が少なく、「ときどきできた」の評価が中心であった。この期間は、A生徒がチームメートとのコミュニケーションを取る場面が限られていたため、それぞれの特徴を理解するに至らなかったことがうかがえる。しかし10月15日になると、チームメートとの話し合いが活発になると共に、動きに応じて指示を積極的に出すようになり、連携を通じて理解が深

まったことが「たいていできた」の安定的な評価につながったことが考えられる。

(6)「相手の立場(顧問・チームメート)に応じてやりとりを調整できる。」の変容

10月15日以降は「たいていできた」が多くを占めるようになり、A生徒が相手の立場に応じたコミュニケーションを意識できるようになってきたことがうかがえる。具体的には「相手が強いから、守りを固めたいんだけど。(10月17日)」など、状況に応じてチームメートの力を合わせていこうとする様子が確認でき、話し合いの中で課題に対する自信の認識をチームメートに共有している。

5 「社会性チェックリスト」(小貫2004)事後測定

11月6日に社会性チェックリストを再度実施し、効果測定を行った。また、実施後にインタビューを行い、今回の取り組みを通じた感想を伺った。

スキル名	〈役割遂行スキル〉		〈他者認知スキル〉			
実施日	9月3日	11月6日	9月3日	11月6日	9月3日	11月6日
よくできる				●		●
たいていできる			○	●	○	●
ときどきできる						
できない	○	●				
項目	リーダーとして指示ができた、声を出したりできる。		友人の特長（長所短所など）を理解できる。		相手の立場（家族、先生、友人）に応じてやりとりを調整できる。	

図8.役割遂行スキル・他者認知スキルの変容

(1) <役割遂行スキル>

「リーダーとして指示ができた、声を出したりすることができる。」において、「できない」から「たいていできる」への評価の向上が確認された。この変化について、A生徒は「前よりも声を出せるようになった。」と述べており、チームメートとの連携を通じて、能力が高まったことが成果として反映されていると考えられる。

(2) <他者認知スキル>

チームメートとの話し合いが活発になるとともに、動きに応じて指示を積極的に出すようになり、連携を通じて理解が深まったことが高い評価に繋がったことが考えられる。また、単にチームメートの長所に目を向けるだけでなく、過去からの経時的な変化を意識的に観察し、評価する力が身に付いていることもうかがえる。

スキル名	〈表現スキル〉					
実施日	9月3日	11月6日	9月3日	11月6日	9月3日	11月6日
よくできる						
たいいできる						
ときときできる	○	●	○	●	○	●
できない						
項目	伝えたい内容を言葉 足らずに話せる。		物事を順序立てて話 せる。		集団に向かって発表 や意見が言える。	

図9.表現スキルの変容

(3) <表現スキル>

ターゲットとなる3項目全てにおいて評価の向上が確認された。練習中の仲間とのやり取りからも、意見の伝達や自分の考えを具体的に表現する能力が改善されており、コミュニケーションの質が向上していることがうかがえる。特に、「集団に向かって発表や意見が言える。」については、上昇が顕著である。

6 インタビュー

インタビューでは「いろいろやってみて、チームメートとの話し合いができるようになったので、それが良かったです。」と述べている。一方で、「自信はまだもてないっす。」と述べていることから、ターゲットスキルの向上が見られた反面、自己認知や自己肯定感の改善には至っていないことが示唆される。

【考察】

対話やチームメートとの関わりにより、言葉で意見を表現する力に加え、プレー中の指示や声かけを通じて自分の意図を伝える力を育んでいた。また、非言語的なやり取りを通じて、自分の意図を適切に伝える力や、他者の意図を読み取る力を向上させていた。これらの成果は、不登校生徒にとっての「居場所」や自ら選択したスキルを目指すことが持つ重要性を示すものとなった。

これらを振り返ると、部活動を通じた支援という限定的な場面であっても、目的とするスキルを明確にすることで、適応力が育まれていく過程や課題の把握が可能となることが分かった。ここで大切なのは、変容や様子を丹念に観察し、分析することが不登校生徒を支援するためには重要であるという点である。

今後の研究では、生徒が安心して過ごせる「居

場所」となる環境を基盤に、生徒自身が成長を実感できる場面を意図的に設定した支援が求められる。そのためには、スキルを生活の中で実践し、その経験を振り返りながらフィードバックを受ける取り組みが求められる。活動後の振り返りや他者からのフィードバックを積極的に取り入れることで、生徒が自身の成果を客観的に把握し、自己肯定感を向上させる仕組みを整えることが期待される。

【参考文献】

- 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 pp.1-23 31-35 124-178.
- 岸田 大輔 (2021)「知的障害特別支援学校高等部における不登校に関する現状と課題」東京学芸大学紀要総合教育科学系 73 号 pp.233-241.
- 村山 光子 (2020)「特例子会社における発達障害者の就労に必要なスキルの検討ー発達障害学生の就労支援を踏まえてー」職業リハビリテーション 33(2) 日本職業リハビリテーション学会 pp2-13.
- 村山 光子 (2016)「発達障害を抱える大学生の学習・就労支援のプログラム」研究委員会企画シンポジウム 3 発達障害者の就労に向けた学習と支援ー多面的なアセスメントに基づいてー pp298.
- 相川 充 (2010)「きょうだい構成が子どものソーシャルスキルの程度に与える影響」東京学芸大学リポトリ 91.
- 佐野 完 (2011)「学級内の友好的なかかわりをはぐくむコミュニケーション能力の育成ーソーシャルスキルトレーニングの活用を通してー」教育実践研究第 20 集 pp212.
- 渡邊 美佳 大里 剛 福田 佳世 (2019)「不登校の予防としての初期対応のための具体的取組と校内支援体制の在り方」広島県立教育センター pp2-16.
- 吉國 秀人・井澤 信三・中村 賢太 (2023)「不登校状態を呈した自閉スペクトラム症のある中学生に対する継続的支援の実践」LD 研究第 32 巻 1 号 pp34-44.