

困りを抱える児童生徒への効果的な SST (2 年次)

—学級での集団 SST を中心としたソーシャルスキルの育成と支援のあり方—

馬場 啓輔（京都市総合教育センター研究課 研究員）

本研究は、より効果的なソーシャルスキルトレーニングの実施に向け、困りを抱える児童生徒が在籍する学級をその実施場所とし、そこでの SST のあり方を検証したものである。

少子化、核家族化、SNS 等の普及による対面のコミュニケーションの減少などにより、児童が対人関係の機微に触れる機会は減少している。これはそのままソーシャルスキルを学習する機会の減少につながり、多くの児童にとっても問題となってきた。この時節に今一度、学級での指導に焦点を当てることで、困りを抱える児童を含めた学級集団のソーシャルスキルに関わる力の伸長を促すことを目指した。

一連の実践を通して、困りを抱える児童や学級に在籍する児童の社会性が培われ、学級の向社会的な環境や雰囲気も醸成された。このような好ましい変容をより多くの学級で実現するために、ソーシャルスキルに関わる児童の力の測定—指導—効果測定のプロセスを簡便に行うことのできるシステムを開発した。

目 次

はじめに……………	1	第3章 指導の実際
第1章 児童生徒のソーシャルスキルを高めるために		第1節 指導まで
第1節 困りを抱える児童生徒		(1) ターゲットスキルの設定…………… 13
(1) 1年次の研究の概要…………… 1		(2) スモールステップの設定…………… 14
(2) LD等通級指導教室で学ぶ児童生徒…………… 2		第2節 指導
(3) 児童生徒とソーシャルスキルの関係…………… 4		(1) 指導の形態と二段階SST…………… 15
第2節 学級でのSST…………… 5		(2) SSTシートの活用…………… 16
第2章 効果的な学級SSTを目指して		(3) LD等通級指導教室との連携…………… 18
第1節 学級SSTの設計		第3節 指導後
(1) スモールステップによる指導…………… 7		(1) 般化を促す取組…………… 19
(2) 学級SSTの技法…………… 7		(2) 児童へのフィードバック…………… 20
第2節 学級SSTの実践		a) サブ指導でのフィードバック
(1) 指導の全体像…………… 9		b) ミッションカードでの取組へのフィードバック
(2) ソーシャルスキルチェックシステム…………… 9		c) 指導前後の変容へのフィードバック
(3) SSTシート…………… 12		第4章 研究の成果と課題
(4) ミッションカード…………… 12		第1節 効果測定
(5) 二段階SST…………… 12		(1) チェックシステム上の分析シート…………… 21
		(2) 児童による自己評価の分析…………… 22
		(3) 担任によるチェックの分析…………… 24
		(4) 個人の変容の分析…………… 25
		第2節 より良い指導をめざして
		(1) スキルの同時指導の可能性…………… 27
		(2) 実施負担の軽減…………… 28
		おわりに…………… 28

< 研究担当 > 馬場 啓輔 (京都市総合教育センター研究課研究員)

< 研究協力校 > 京都市立下京渉成小学校
京都市立向島南小学校

< 研究協力員 > 小室 勇二 (京都市立下京渉成小学校教諭)
景山 功一 (京都市立向島南小学校教諭)
宮地 一真 (京都市立向島南小学校教諭)

はじめに

本研究は一年次の研究を受け、より効果的なソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）の実施に向けて、困りを抱える児童生徒が在籍する学級をその実施場所とし、そこでの SST のあり方を検証するものである。

一年次の研究では、困りを抱える児童生徒への効果的な SST のあり方について検証するために、通級指導教室（本市では「LD 等通級指導教室」と呼称：以下 LD 等通級指導教室）における SST に焦点を当て考察を進めた。ここでは、児童のアセスメントや指導効果の測定を行うための電算化したソーシャルスキルチェック表の整備や、学んだソーシャルスキルを日常生活で活用できるようにするための取組を行った結果、児童が主体的にスキルの獲得や使用に取り組む姿が見られた。それに伴ってソーシャルスキルチェック表による評価の前後比較においても成果が表れている。また、実際の指導の中で、指導するスキル（以下：ターゲットスキル）及びスモールステップの設定とそれを基にした指導計画やスキルの般化を促進するためのストレスマネジメント教育の有用性も明らかになった。

しかし同時に、これらの取組をより効果的かつ円滑なものにするためには、LD 等通級指導教室での SST でソーシャルスキルの育成を図るだけではなく、在籍学級の環境を整えて、双方で SST を行いながらつながりを持たせるといった連続性のある指導を行う必要があると感じた。

そこで2年次の研究では、困りを抱える児童生徒のより効果的なソーシャルスキルの育成のために、在籍学級の担任を中心とした学級での SST の必要性やあり方、LD 等通級指導教室を含めた校内資源の活用法などについて小学校での取組を基に検証していくことにした。

学級で SST を行うことで指導者である学級担任だけでなく、学級に在籍している全ての児童が同じようにソーシャルスキルの価値を理解することになる。また、モデルとなる仲間が身近に存在すると同時に、担任だけでなく学級の仲間からもフィードバックが期待できるので、困りを抱える児童生徒が学んだスキルを般化しやすい環境を整えることができると考えている。そのような環境の中でもなおスキルの般化が難しい児童生徒を対象に LD 等通級指導教室等で不足を補うための指導を行うといったシステムが構築できれば、その指

導の連続性の中でより効果的にソーシャルスキルの育成を図ることができるのと同時に LD 等通級指導教室への入級待ち等の今日的課題の解消にもつながるのではないだろうか。

研究の中での具体的な SST の内容については学級やそこに在籍する困りを抱える児童の実態に合わせて実施することとなるため後述するが、その充実を図るために特に次の2つの視点で検証を行う。1つ目は学級に在籍する児童のソーシャルスキルの力をどのようにして測るのかという点、2つ目は学級全体に対する SST の中で困りを抱える児童の力を伸ばすためにどのように個別支援を行うかという点である。

平成19年4月の文部科学省による特別支援教育に関する通知⁽¹⁾により各校で校内委員会が設置され、それ以来、困りを抱える児童生徒に対する指導や支援の充実が図られてきた。本市においても総合育成支援教育に関わる専門性の高い人材の育成や LD 等通級指導教室、SSW、SC 等の加配が行われている。児童生徒の指導や支援を行う上で多様な選択肢が得られるようになった現在は、困りを抱える児童生徒の指導や支援に関わる専門性の高い校内資源が整い、各校での総合育成支援教育が黎明期から成長期に入ったといえる。

この時節に今一度、児童生徒が学校生活の中で最も長い時間を過ごす学級に焦点を当てることで、学級担任が中心となって総合育成支援教育を実践することができるようになると思う。これにより、自らの専門性を高めながら LD 等通級指導教室などの校内資源も活用することのできる担任が学級で SST を行うことで、困りを抱える児童生徒に対する学級全体の受容感を高め、その内容をより効果的なものにする事ができる。また、学級に在籍する児童生徒全体の主体性を円滑に育成するための、向社会的な学級の環境や雰囲気醸成することもできるのではないかと考える。

(1) 文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」 2007. 4. 1

第1章 児童生徒のソーシャルスキルを高めるために

第1節 困りを抱える児童生徒

(1) 1年次の研究の概要

1年次の研究では、LD 等通級指導教室で実施されている自立活動指導の1つである SST に焦点を当て、京都市の LD 等通級指導教室の指導形態に即した効果的な指導法および通常学級・家庭との相

補関係構築のあり方を考察した。実践の中では、ソーシャルスキルの測定及び指導効果の測定を行うために既存の尺度を利用したソーシャルスキルチェック表を作成、電算化し、視覚的に対象児童の変容を見とることができるようにした。これを基に、児童一人一人の困りに合わせた SST を行うとともに、ミッションカード（後述）による指導内容の情報共有やストレスの解消に焦点を絞った SST を行った。

図 1-1 は 1 年次の研究の SST の流れである。

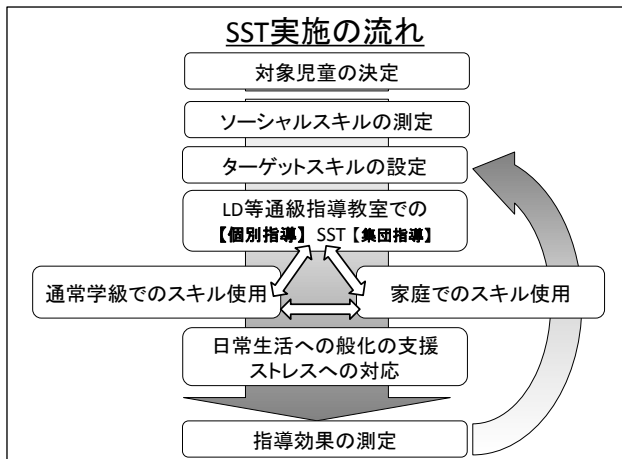


図 1-1 SST 実施の流れ

ターゲットスキルの設定時は、学級担任、LD 等通級指導教室担当者、児童の三者のソーシャルスキルについての評価を照らし合わせた。そこで明らかとなった得意とするスキルと苦手とするスキルを児童に提示し、児童自身が改善、克服を図りたいスキルを選び、これをターゲットスキルとした。児童自身がターゲットスキルを選択決定することで、毎回の指導時の学習の目標が明確になり、SST にも主体的に参加する児童の様子が見られた。

実際の指導では個別指導、集団指導の SST を、それぞれ 2 事例ずつ計 4 事例を対象とし、児童 8 名それぞれにターゲットスキルを設定し、具体的な指導計画を立て、週に 1 度、1 回あたり 10 分から 20 分の指導時間を設定した。ここでは児童が繰り返しスキルを使用することのできる環境を設定することや、児童自身が今どのようなスモールステップに取り組んでいるのかを意識し、日常生活場面で円滑にスキルを使用し、般化につなげることができるように、指導に連続性を持たせることに留意した。具体的には学んだスキルの使用場所である学級や家庭で担任や保護者がより頻繁に、また、具体的に児童に声掛けをできるように、カード型補助教材を作成した。ここでは、LD 等通級指導教室での SST 後、学んだスキルを日常場面で

使用することをミッションという形で提示し、在籍学級や家庭でスキルを使用した時にカードに記録していくこととした。学級担任からは「カードに書かれていることを子どもと確認しながら進め、スキルを意識しながら活動することができた」という声が聞かれた。また児童が在籍学級での担任の支援のもとでスキル使用に向かうことができた様子や、担任自身が LD 等通級指導教室での指導内容に理解を深める様子も見取ることができた。

ソーシャルスキルチェック表を用いたターゲットスキル設定やその変容の見取りは、ソーシャルスキルについての児童理解や評価を容易なものにし、今回の取組による成果を含め様々な場面で活用することができる可能性があることが明らかになった。また、実践を進める中で、SST における主要な 5 つの技法（モデリング・教示・リハーサル・フィードバック・般化）を示した指導案のあり方や、それぞれの SST に含まれるソーシャルスキルに関わる指導要素の多様性などが明らかとなった。さらに、指導時間の一部を統合することによって編成する集団による指導も、LD 等通級指導教室での個別指導においてより効果的な SST を行うために有効な方法であると考えられた。

この 1 年次の研究での実践によって、LD 等通級指導教室で学ぶ困りを抱えるそれぞれの児童のソーシャルスキルに関わる力を育成することができ、日常場面へのソーシャルスキルの般化も促すことができたと考えられる。一方で、これらの取組をより効果的かつ円滑なものにするためには、LD 等通級指導教室での SST だけでソーシャルスキルの育成を図るのではなく、在籍学級の環境を整えて、双方で SST を行いながら内容につながりを持たせるような連続性のある指導を行う必要があると感じられた。

（2）LD 等通級指導教室で学ぶ児童生徒

平成 24 年の文部科学省による調査⁽²⁾において、小中学校に在籍する「知的発達に遅れはないものの学習面、行動面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は、小学校 7.7%、中学校 4.0%、合算して 6.5%と推定されている。「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を指し、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」、「多動性－衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」について一つあるいは複数で問題を著しく示す場合を指している。同調査は

平成14年にも実施されており、その中で困りを抱える児童生徒の実態が明らかにされ、以後の法令の施行や改正の中で対象となる児童生徒への特別な教育的支援の拡充が図られてきた。この様々な教育的支援の中で中核を担っているのが、LD等通級指導教室である。

LD等通級指導教室の立脚点である通級による指導は平成5年に制度化され、平成18年に指導の対象として自閉症と情緒障害を区別するとともに、新たにLD、ADHDを加え今日まで運用されてきた。この中で、通級による指導を受ける困りを抱える児童生徒数は右肩上がりに増え続けている。

図1-2は文部科学省「平成29年度 通級による指導実施状況調査結果」(3)の「通級による指導を受けている児童生徒数の推移」を基に作成したものである。

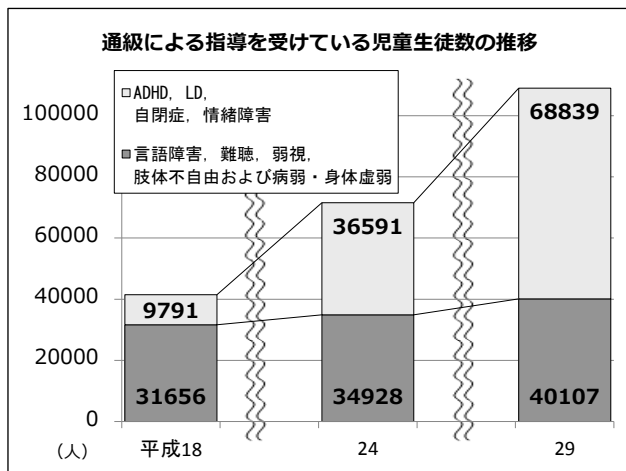


図1-2 通級による指導を受けている児童生徒数の推移

平成29年5月1日現在、全国の公立小中学校で通級による指導を受けている児童生徒数は10万8,946人である。図1-2からは、通級による指導を受けている児童生徒数が平成18年と比較して約2.6倍となっていることがわかる。さらに増加の内訳をみると、旧来から通級指導の対象であった言語障害、難聴、弱視、肢体不自由及び病弱・身体虚弱の児童生徒数が漸増であるのに対し、平成18年以降LD、ADHD、自閉症、情緒障害の児童生徒数は急増していることが分かる。この数は平成24年にLD等通級指導教室で学ぶ児童生徒の過半数を占め、現在は総数のうち約63%となっている。これは近年のADHD、LD、自閉症、情緒障害のある児童生徒への支援の必要性の高まりを明確に示す例である。

LD等通級指導教室で学ぶ児童生徒の増加とともに、LD等通級指導教室の設置数も年々増えている。

図1-3は全国の通級指導教室入級者数と小、中、

特別支援学校におけるLD等通級指導教室の設置校数を示したものである。

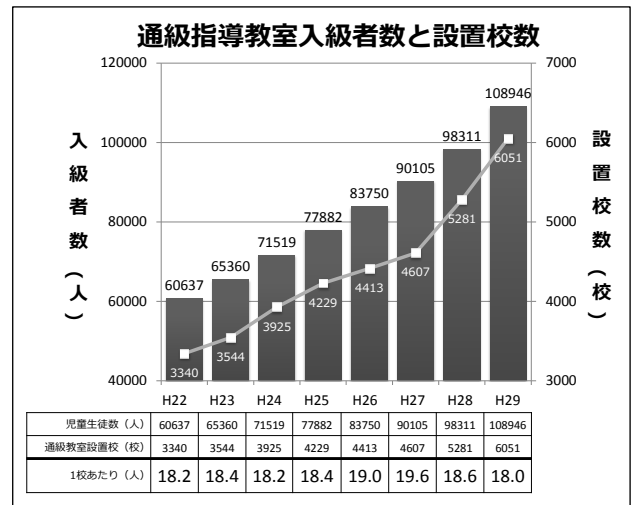


図1-3 通級指導教室入級者数と設置校数

図1-3からは入級者数の増加に合わせLD等通級指導教室が随時追加されてきていることが分かる。各年度の増加数には幅があるが、特に平成28年度、平成29年度には平成28年4月施行の障害者差別解消法に背中を押される形か、それぞれ674校、770校と大幅な増加が見られる。全国的にその数が増加し、実践が進められる中で有用性が公知されるようになると、今後さらにLD等通級指導教室の数が増えることは間違いない。

各年度の1校あたりの入級者数を見ると、18.0人から19.6人の間で推移している。この経過を見ると一つのLD等通級指導教室において指導を受ける児童生徒の数は安定しているように見える。しかし、別の見方をすると、LD等通級指導教室が増えた分だけ入級する児童生徒が増えている状況とも取れるのではないだろうか。

平成29年度の文部科学統計要覧(4)によれば、全国の小学校、中学校に在籍する学齢期の児童生徒の人数は約990万人である。これに対し、LD等通級指導教室で学ぶ児童生徒は約11万人で、全体の約1.1%である。しかし、冒頭で述べた通り、困りを抱える児童生徒は約6.5%存在すると想定されている。仮に一つのLD等通級指導教室で20人の児童生徒を指導するとして、あと約2万6000校分のLD等通級指導教室が不足していることになる。つまり、LD等通級指導教室の設置数が、困りを抱える児童生徒のLD等通級指導教室への入級の希望数に追いついていないのである。現に設置されているLD等通級指導教室の入級可能人数を需要が上回ることで、入級を希望してもそれがかなわないことも少なからず起きている。また、「保護者

あるいは本人が望んでいない」などの理由により、通級による指導を受けることが望ましいと判断されたにも関わらず、通級による指導を受けられていない児童生徒も存在している。LD等通級指導教室の認知度は社会的には高まっているものの、通常学級で指導を受けることに意義を見出す保護者や、在籍する学級以外で指導を受けることに抵抗のある児童生徒が少なからず存在するのである。

このような現状の中、LD等通級指導教室の設置数やそこでの実践の充実が進むだけで、全ての困りを抱える児童生徒の困りが解消する 때가来るのだろうか。LD等通級指導教室の設置数の増補、指導内容のさらなる充実と同時に、現在学校が持つ専門性をさらに効果的に用いることのできる別の方法も模索すべき状態なのではないだろうか。

(3) 児童生徒とソーシャルスキルの関係

学校は、各教科等の学習や学校生活全体を通して児童生徒の様々な力を育むことだけではなく、多様な個性をもつ児童生徒が集団で過ごすことを生かして、一人一人の社会性を高めることについても責を担っている。児童生徒は、様々なトラブルや葛藤、成功や失敗といった出来事を経験する中で、お互いに気持ちの良い振る舞いや集団での活動の仕方といったソーシャルスキルを少しずつ学んでいくのである。社会性の向上につながるこのような出来事は、各教科等の授業中にも、発言をするために挙手をして指名されるのを待つ、場面に合わせた言葉づかいをする、勝手に席を離れずに話を聞く、といった形で表れる。これら授業で求められる振る舞いを無意識のうちに児童生徒が理解し、以後の生活の中に反映させることで、ソーシャルスキルが獲得されていくのである。

しかし一方で、日々の学習や活動の中では自然に社会性を身に付けることができず、困りを抱えている児童生徒もいる。このような困りは児童生徒のこれまでの生育の環境、本人の性格や周りの集団との相性などによって、どの児童生徒にも起こりうるものであるが、LD等支援を必要とする児童生徒の場合は、より一層の困りを抱えていることも多い。

以下にこれら、LD等支援を必要とする児童生徒とソーシャルスキルの関わりについて述べる。

(ア) LD (学習障害)

聞く、話す、読む等の6つの領域のうち1つ以上の領域で困りが生じている場合にLDもし

くはLDの傾向があるとされる。この6つの領域の困りは、言語の困りと学力の困りに大別することができる。

言語の困りは、同年代の児童生徒と比較してうまく発音できない、語彙が増えないなどの状態が継続することでソーシャルスキルの形成に支障を来すことがある。うまく話すことができない、話したことが相手に伝わらないなどの場面を繰り返し経験する中で自信を無くし、周りとのコミュニケーションをとることに消極的になることがその要因であると考えられる。言語は友人関係の成立や維持と密接に関わっており、特に対人コミュニケーションにおいては年齢が上がるのと同時にその重要度が増す。

学力の困りは、学習への参加やその学習が行われる学校への登校への意欲を著しく低下させることがある。これにより結果的にソーシャルスキルを学ぶ機会を逸し、ソーシャルスキルの未形成につながる事が考えられる。

(イ) ADHD (注意欠陥/多動性障害)

ADHDは不注意や多動を主とする行動上の特性がある。見通しをもって学習や活動に参加することや一斉指示の聞き取りが苦手である様子が見られる。これらの特徴は結果的にソーシャルスキルの未熟さに似た様子を示すため、行動上の特性による不適応行動とソーシャルスキルの未熟さが混同されてしまうことがある。

例えば、ADHDは自分が興味をもったおもちゃを友だちが持っている時、相手がおもちゃを貸してくれるまで待つのではなく、自分の手でおもちゃを奪い取ることを優位に選択しやすい傾向にある。(5)これは見通しをもって友だちがおもちゃを貸してくれるまで待つことができないという行動上の特性による不適応行動である。しかし、周囲の目には人から物を借りるためのソーシャルスキルが育っていないと捉えられるのである。多くの場合、このような行動上の困りとソーシャルスキルの未熟さを弁別することは難しいが、改善を促すための指導を計画する際に、特性に対して支援をするための方策なのか、ソーシャルスキルを育成するための方策なのかを明らかにする必要はあると考える。

また、ADHDの行動上の特徴によって、参加できる集団の場が少なくなるとその分だけソーシャルスキルを身に付ける機会は減ることになり、このような状態が長期間続けばソーシャルスキ

ルの不足による不適応も顕著となることはLDと同様である。

(ウ) ASD (自閉症スペクトラム)

ASDは、同年代の他者との交流やコミュニケーションを行うことや、場の雰囲気理解をすることに困りがある。また、感覚の特異性も困りにつながることが多い。これらの要因により、自覚のないまま人への思いやりに欠ける行動をとってしまったり、深い友達関係の成立が難しくなったりすることがある。また、集団行動が求められる場面で自分の想定と異なることが起きた時、その事態に合わせて考えを切りかえることが難しく、結果的に周囲と対立してしまうことがある。

これらの特性はソーシャルスキルの未熟さに直接的につながるため、当人のソーシャルスキルの力の向上だけでなく、周囲の友だちや教員が理解を深めていくことも必要である。

(エ) 情緒障害

平成25年の文部科学省「教育支援資料」(6)において、情緒障害は「状況に合わない感情・気分が継続し、学校生活や社会生活に適応できなくなる状態」と定義されている。その症状の具体例としては場面緘黙、集団行動・社会的行動をしない、離席、反社会的行動、自傷行為などが挙げられており、発達障害と異なり、後天的であり症状自体がソーシャルスキルの未熟さを示すことが示唆されている。「情緒障害」とされる状態を引き起こす原因としては、対人関係に関わるストレスや学業、部活動などにおけるストレス、親子関係が築けていないことなどが示されており、これらを改善することと同時に、様々な場面に適応するためのソーシャルスキルの獲得が必要である。

LD, ADHD, ASDはいずれも先天的な障害であることが明らかとなっており、医療現場で実際に診断されるか否かに関わらず、学校での指導や支援が必要であるとされている。しかし、症状の軽重には個人差があり、困りとして現れる状況やその度合いは様ではない。また、これらの障害は重なり合いながら存在することが多いため、あくまでその傾向があるという認識のもと一人一人に合わせた指導を行うことが必要であるといえる。

情緒障害は後天的なものである。その特性によ

り生じた何らかの結果がソーシャルスキルの未熟さを示すLD, ADHD, ASDに対し、ソーシャルスキルの未熟さを示す状態やそこから二次的に起こる不登校等の様態を指すのが情緒障害である。情緒障害が示す不適応状態はLD, ADHD, ASDが示すそれと酷似しており、結果的に発達障害が疑われたり、その傾向があるという認識のもとで指導や支援が行われたりすることがある。

このような児童生徒が学級に在籍し、困りを抱えているとすれば、先に述べたLD等通級指導教室への入級率も考慮したうえで、学級においても相応の指導や支援が必要であるといえる。

第2節 学級でのSST

児童生徒が学校生活の中で最も長い時間を過ごすのは学級であり、その時間は児童生徒のソーシャルスキルの育成や活用を促す上で有意義なものである。学級でSSTを実施することは、困りを抱える児童生徒だけでなく、その他の児童生徒の力もそれぞれの実態に合わせて伸ばさせることにつながると考える。また、単にソーシャルスキルの力を向上させることに留まらず、児童生徒全員のソーシャルスキルの力が向上することで、学級の良い雰囲気を作り出すことができるようになり、教科等の学習に必要な自主的に学ぶ姿勢、学級で協力しながら学びを高める態度などの基盤も作り出すことができるのではないだろうか。一人一人の児童生徒がそれぞれにのびのびと学び、関わりの中でお互いに認め合い、高め合うことのできる姿を目指したい。

河村ら(7)は、ソーシャルスキルを効果的に活用している子どもたちは、友人との交流も活発で学級生活の満足度が高くなり、また、子どもたちが積極的にソーシャルスキルを活用している学級では、学級が親和的で建設的にまとまっていくと述べている。学級の児童生徒のソーシャルスキルが未熟で対人関係に課題があると、学級自体が不安定となることが予想され、学級に在籍する困りを抱える児童生徒も落ち着いて過ごすことができなくなるのは容易に想像できる。そう考えると、個人のソーシャルスキルの不足を補う中で、より良い対人関係を築いたり、安定した学級を作ったりするのはもちろん、学級が不安定な状態になることを予防するという視点でも学級SSTは有効であるといえる。

学校におけるSSTの指導形態は、指導者と一対一で行われる個別指導、複数人を対象としたグル

ープ指導，学級全体を対象とした集団指導が考えられる。このうち個別指導によるSSTは本市LD等通級指導教室で多く実施されてきており，ソーシャルスキル育成の一端を担っている。また，グループ編成や指導時間の確保の難しさなどの課題はあるものの，グループ指導によるSSTも，その指導効果を見込んでLD等通級指導教室で実施されるようになってきている。これに対して集団指導によるSST（以下：学級SST）も近年の教育的課題に依拠する形で，少しずつ学級で行われるようになり，その実施数が増加してきている。それぞれの指導形態は長短を併せ持っているが，学んだソーシャルスキルを般化，維持させることの容易さに限って述べると，学級SSTは非常に優れた指導形態である。

一年次の研究でLD等通級指導教室でのSSTについて通級担当者への事前アンケートを実施した際，多くの担当者から「指導したソーシャルスキルを日常生活に般化させることが難しい」という指摘がなされた。これは，学んだスキルを使用する場所がLD等通級指導教室ではなく学級や家庭，地域であることに起因している。ソーシャルスキルを般化させようとする際，学んだスキルが実際の日常場面で使用されることと，使用したことに対してその場でフィードバックが行われることが重要である。しかし，LD等通級指導教室で学んだスキルを使用する場面は学級や家庭，地域である。環境が変わることでスキルを使うことができなかつたり，スキルを使ったことに対してほめたりアドバイスしたりできる人物が存在していなかつたりするなど，フィードバックに関わる環境の整備が十分でなかつたことが考えられる。

これに対して学級SSTは，児童生徒が実際にソーシャルスキルを使用する教室が指導の場面である。そのためSSTと日常場面の間に環境的な差異が生まれることなく，児童生徒が安心してスキルを使用することができる。また，小学校においては，担任がSSTを行った場合，教科の学習や生活場面での児童のスキル使用状況や児童相互の関わりを観察できるので，継続してフィードバックを行うことも容易であり，より高い効果が期待できる。学んだスキルを日常場面で活用できること，それを維持することがSSTで最も重要であると考えられるならば，学級SSTは学校の中で最も条件の良い指導形態であるといえる。

また，他にも以下のような利点が考えられる。

〈様々な場面で実施することができる〉

第3章で詳述するが，SSTやそこで用いられる技

法は様々な場面での応用が考えられる。授業時間に1コマ分の時間を使用して行うSSTだけでなく，朝夕のショートホームルームや学校で設置されている帯時間での指導，後述するSSTの5つの指導技法を1日の活動の中に分散させた指導，活動中に生じた場面を用いた指導などである。児童生徒が普段生活している場に応じた指導を行うことで，児童生徒のソーシャルスキル育成の機会を逃すことなく実施することができる。

〈多くの児童生徒を同時に指導することができる〉

個別指導SSTやグループ指導SSTを実施する場合，指導する人員や時間，指導場所の確保等複数の問題が発生する。しかし，学級SSTは様々な場面で多くの児童生徒を同時に指導することができるので，指導効率が良い。学級には様々な児童生徒が在籍しているため，互いの優れたソーシャルスキルをモデルとして指導を進めることも容易となり，各々の自己有用感等を高めることにつながる。相川(8)はSSTを行う際「モデルと観察者に年齢や性別など類似点が多い場合に，モデリング効果が高まる」と述べており，学級SSTの指導形態はこれに適合したものであるといえる。

また，Michelsonら(9)は「ソーシャルスキルの般化には特定の相手との練習よりも多様な相手との関わりの中での練習が有効である」としており，これも学級SSTにおいて実現可能である。

〈相互フィードバックと受容感の向上〉

学級SSTでは学級の児童生徒全員が参加して共通のソーシャルスキルについて学習するので，お互いの行動上の変化に気づきやすくなる。また，学級SSTで行われる学級担任によるフィードバックは，児童にとって良いモデルとなる。これにより，ソーシャルスキルをうまく発揮した仲間を賞賛したり，特定の児童生徒がソーシャルスキルをうまく発揮できないときに手助けをしたりすることが可能になる。

このようなソーシャルスキルの使用に関わるフィードバック環境が充実することで，担任がいない場面でも児童の相互フィードバックが行われるようになり，スキルの般化が促進される。また，学級内の困りを抱える児童生徒への受容感を高めることにもつながり，学級の親和的な雰囲気醸成する基盤にもなる。

- (2) 文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」2012.12.5
- (3) 文部科学省「平成29年度 通級による指導実施状況調査結

- 果」2017.5.1
- (4) 文部科学省「文部科学統計要覧」2017.4
- (5) Neefら Assessment of impulsivity and the development of selfcontrol with students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34 pp. 397~408 2001
- (6) 文部科学省「教育支援資料」2013.10
- (7) 河村茂雄ら「いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル CSS」 p.21 図書文化社 2007.6
- (8) 相川充「人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—」サイエンス社 2000
- (9) Michelsonら Social skills assessment and training with children. Plenum Press, New York, 1983

第2章 効果的な SST を目指して

第1章において、困りを抱える児童生徒とその他の児童生徒のソーシャルスキルを育成することの必要とそれを実現するための方法として学級SSTの特徴について述べた。ここでは、実践の中で行う学級SSTについて概括したうえで、実践の中に取り込む指導要素の詳細を示す。

第1節 学級 SST の設計

(1) スモールステップによる指導

SSTを進めると、当初設定したターゲットスキルを児童生徒が習得すると同時に、新たなソーシャルスキルの不足が明らかとなり、指導の最終到達点が断定できなくなることが多い。例えば、「あいさつをされたら返事をする」というスキルを指導し、児童がこれを習得した際、指導者は「相手の目を見てあいさつした方がよい」「相手の呼びかけに反応するだけではなく、自分からあいさつできないといけない」といった、より高次のスキルの必要を感じる。結果として「あいさつ」に関わる指導が継続されるのである。

また、実際の指導を行う段階で児童生徒のスキルの獲得がままならず、その原因を明らかにするために時間が割かれることも多い。これは教科の学習と似た部分が多い。例えば算数科で「長方形の面積」を求める際に児童が正答にたどり着かない。その原因は「立式できない」「掛け算ができない」「繰上りの足し算ができない」「位取りができない」「問題の意味が理解できない」など実に多様である。そのため、指導者が一人一人の実態の把握に時間を割き、不足分を補いながら指導を進めるのである。これは、正答にたどり着くまでに多くの段階が存在していることを示しており、難易度が高いものほど、段階も多くなる。ソーシャルスキルにおいても同じことがいえる。

1年次の研究ではこのような点に着目し、事前

にターゲットスキルに含まれる要素(「あいさつする」であれば、手を止めて、相手の方を向いて、聞こえる声で等)をスモールステップとして抽出し、それを児童に合わせて順番に指導していく形をとった。その結果、対象児童だけでなく指導者もターゲットスキルに含まれる技能的な要素を俯瞰することができ、計画的な指導や指導後のスキル般化場面での効果的なフィードバックが可能となった。

これを踏まえ本研究では、学級SSTの計画時にターゲットスキルからスモールステップを抽出し、それを組み合わせて指導することとした。多様に存在しているスモールステップを指導することで、スキルを獲得していない児童のスキル獲得につながり、既にスモールステップのいくつかを身に付けている児童もターゲットスキルの質を向上させることができると考えた。また学級での指導とSSTの親和性は高く、教師のもつ指導の専門性と組み合わせることで、高い効果が期待できると考える。

(2) 学級 SST の技法

SSTの指導技法に関してはこれまでも多くの研究が行われてきており、大別するとそこで用いられる技法はモデリング、教示、リハーサル、フィードバック、般化の5つの段階に分類される。

本研究では学級担任による学級SSTを進めるにあたって、これらの指導技法の専門用語をわかりやすい言葉に置き換えた上で指導計画を作成し、実践を行う。

図2-1は本研究で用いるSSTの基本的な技法と実際に指導者に提示する言葉を示したものである。

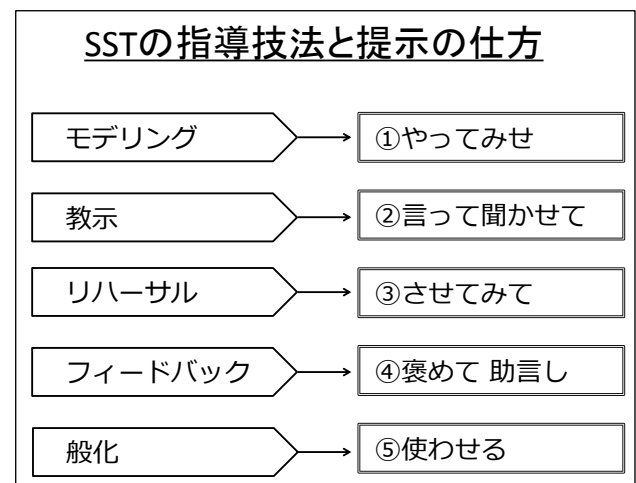


図2-1 SSTの指導技法と提示の仕方

モデリング、教示、リハーサル、フィードバック、般化の5つの技法を「①やってみせ②言って

聞かせて③させてみて④褒めて 助言し⑤使わせる」と言い替えた。一見すると複雑そうに思える SST の専門用語を平易な言葉に置き換えることで、学級担任の SST に取り組む際の抵抗感を緩和し、取り組みやすさを高めることにつながると考える。

それぞれの段階の本研究での位置付けは以下の通りである。

①やってみせ

ソーシャルスキルを使用する場面を視覚的に示し、それを観察させること。後述する現実場面を想定して役を演じ疑似体験する方法（以下：ロールプレイ）を用いて、対象児童生徒に演じさせたり、指導者が演じたりして示すこともあるが、場面に合わせて写真や映像、イラスト等を用いて行うことや、実際の活動の中で生じた出来事や仲間の言動をモデルとすることもできる。また、適切なスキルと対比させるために不適切なスキルを示すこともある。適切なモデルであっても現実場面では他者に拒否されることがあるので、拒否された時にどうすればよいかという情報までを含めて提示する必要があると考える。

②言って聞かせて

必要なソーシャルスキルを発揮するためのコツを説明し、理解させること。SST の中の様々な場面で繰り返し行うことができる。困りを抱える児童生徒の中には言語面につまずきをもち、これを苦手とする子どもも多いため、言語という単一の方法だけではなく、視覚や触覚などその他の感覚も併用して情報を与えることが大切であると考え。特定のソーシャルスキルがどのように機能するか、ソーシャルスキルを用いた結果どのようなことが起こりうるかといった情報を与えることにより、SST で身に付けるスキルがより明らかとなり、対象児童生徒の意欲喚起にもつながると考える。

③させてみて

①②で得た知識・イメージを練習させること。SST で不可欠となる体験の確保につながる技法である。SST 実施の方法によって模擬場面で行うか、実際の場面で行うかに分かれる。ゲームの中でスキル練習をしたり、ワークシートを用いて練習したり、ロールプレイを用いることもある。

困りを抱える児童生徒の場合、疑似体験だけではスキルの般化につながりにくい場合があるので、同じスキルを様々な場面や相手に練習することのできる多層的な取組を行う。

④褒めて 助言し

対象児童生徒の見せる言動に対して、どのような行動をしたからどんな結果につながったか、を具体的に伝えること。スキルを対象児童生徒に身に付けさせるために用いる技法で、肯定することと修正を求めることの2つに大別できる。この2つを児童生徒の実態に合わせて組み合わせ用い、行動を起こす前にどうすればよいか手がかりを教えたり、理想的な行動を細分化し、易しいものから順に習得させたりすることで望ましい行動を増やしたり、望ましくない行動を減らしたりする技法である。

⑤使わせる

教えたスキルが指導場面以外の場所や相手であっても用いられるように指導者が促しスキルの使用頻度や適応場面を増やすこと。学んだことをいつ、どこでやってみるかを助言したり話し合ったりすること、機会があるごとに教えたスキルを思い出させたりすることが考えられる。

SST では、指導場面ではスキルを発揮できるのに、日常場面ではうまくいかないといった般化の段階での問題が少なからず起こる。そこで、学んだソーシャルスキルを使用する場面や回数を保障することが不可欠であると考え。また、学んだスキルを現実の場面で試みる機会を意図的に与えたり、SST 場面以外の社会的場面でアドバイスをもらえる機会を設けたりすることで、スキル活用回数を増やし、その中で成功体験を重ねることが大切であると考え。

これら5つの技法のほかに、学級 SST を行う上で有効と思われる手法としてロールプレイが挙げられる。ロールプレイとは現実場面を想定して役を演じ疑似体験をすることで、ある事柄が実際に起こったときに適切に対応できるようにする学習方法である。①や③の中で用いられることが多い。対象の児童生徒にとって想像可能な具体的な場面設定や役を演じやすい環境設定を行い、その中で繰り返し体験することが重要であると考え。

困りを抱える児童生徒を対象とする場合は、その時の本人の状態や周囲の状況によって参加しに

くいことが想定されるので、動作を代替できるペーパートや人形、本人の考えを聞いた上での指導者による代理演技などの準備をしておくことも大切であると考え。

第2節 学級 SST の実践

学級の児童の実態に合わせて学級SSTを実施することで一人一人の力が育成されれば、学級全体にも良い影響を与えることができると考える。学級SSTの内容や方法だけではなく、いかにして児童のソーシャルスキルに関わる力を見極め指導すべき内容を決定するのか、また指導によって起こる児童の変容をどのように見取るのかということも含め、包括的に考察を進めていく。ここでは統制群は置かないが、一つ一つの取組での児童の観察からSST指導の意義や課題点を明らかにする。

(1) 指導の全体像

図2-2は実践の流れを示したものである。以下、SSTの実践について、流れに沿って説明していく。

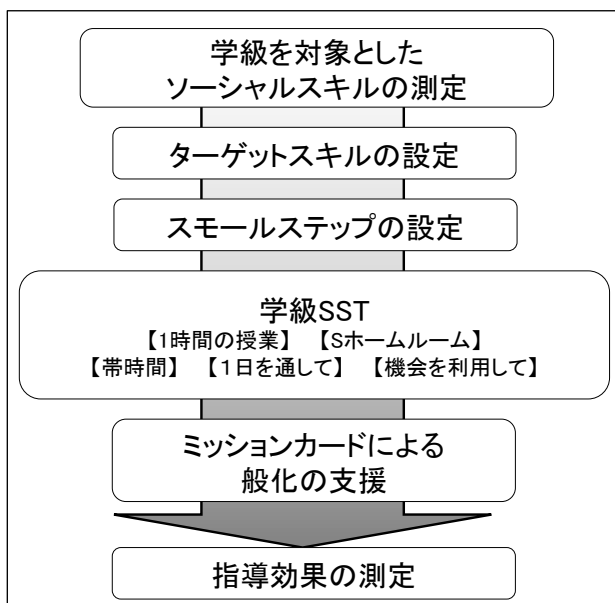


図2-2 実践の流れ

「学級を対象としたソーシャルスキルの測定」では、学級に在籍する児童全員を対象としてソーシャルスキルの評価尺度を適用し、教員による他者評価と児童自身の自己評価を基に、ソーシャルスキルに関わる個人の得手不得手、学級集団としての優れた点や課題点を明らかにする。「ターゲットスキルの設定」及び「スモールステップの設定」では、ソーシャルスキルの測定によって明らかとなった個人や学級の課題を基に、児童らの思いを反映させた上で指導すべきソーシャルスキルを決定するとともに、それを習得する上で必要と思わ

れる下位項目を精査し、実際に指導する内容を決定する。「学級SST」では学級の実態に合わせて実施する時間や場所、手法を変えながら取り組む中で、全体を指導しつつも困りを抱える児童への個別の支援に留意しながら取り組む。ここでは、児童の実態に合わせ、より簡便にSSTを行うことができるように指導の計画用シートを提案する。「ミッションカードによる一般化の支援」では後述するミッションカードおよびミッションクリア賞状等を用いて日常場面でのスキル使用を援助しつつ、指導者、学級の仲間によるフィードバックの充実を図ると同時に、学級でのスキル一般化のために構造化した取組の有用性についても検証していきたい。

これら一連の指導ののち、改めてソーシャルスキルの評価尺度を適用し、指導前の結果との比較をすることで学級SSTの指導効果を測る。学んだスキルが一般化されていない場合や、維持されない場合はターゲットスキルの選定や実際の指導に不備がないかを確認し、スモールステップを変更したり、必要に応じてフォローアップの指導を行ったりする。

(2) ソーシャルスキルチェックシステム

ここでは研究の中で使用するソーシャルスキル尺度について述べる。ソーシャルスキルは集団によって変化したり、状況に合わせて求められる応答が変化したりする多様性をもっており、学校において必要となるソーシャルスキルを全て書き出すことは不可能である。そのため多くの場合、いくつかの代表的なソーシャルスキルを領域ごとに整理し、その領域の中で系統立てて複数回の指導が行われることが多い。しかし、一見合理的であるように思えるこの方法は、指導内容が児童の実態に沿ったものであるのか、本当に児童生徒にソーシャルスキルが身につけているのかの判断がしづらい。適切に判断できないと結果的に指導したという実績のみを残し、スキルの一般化につながらない「やりっ放し」のSSTになってしまうことが懸念される。また、これまで学級を対象としたSSTの先行研究を概観すると、学級に在籍する困りを抱える児童生徒がどのように変容していくかという、個人を対象とした研究がその多勢を占めている。しかし、学級でのSSTで変容するのは一人だけではない。児童生徒相互の様々な関わりの中ですべての児童生徒が変容しているはずである。そこで、今年度は学級に在籍するすべての児童のソーシャルスキルの力の測定を行い、その変容を視覚

的に見とることのできるシステムを作成した。これにより学級に必要なソーシャルスキルを見極めることも容易になると考える。

児童生徒の実態把握を行う方法としては、保護者や教師が行う他者評価や、対象児童生徒が自分で行う自己評価、応用行動分析を用いた行動観察などがあるが、本研究では担任による他者評価及び自己評価を比較分析することによって行う。尺度化されたチェックリストである「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」（上野 岡田）(10)を用い、同学年同性集団と比較することで対象児童生徒のソーシャルスキルがどの程度育っているかを把握するとともに、具体的にどのようなスキルが習得できていて、どのようなスキルの不足が困りの原因となっているのかを明らかにする。

このチェックリストは集団行動、仲間関係、コミュニケーション、セルフコントロールの4つの領域に分かれた全56項目の質問に、「0：当てはまらない」「1：あまり当てはまらない」「2：やや当てはまる」「3：当てはまる」の4件法により回答し、そこから得られた素点の合計を基に評価点を算出する。学年及び性別によって素点から得られる評価点を調節し、それぞれ集団の平均点を10とすることで、同学年同性集団の中での対象児童のソーシャルスキルの力を測ることができる。

ただ、同尺度を用いたこれまでの研究を概観すると、単一もしくは少数のターゲットスキルの獲得状況を評価する際、算出される評価点の変化の幅が小さく、対象児童の変容を見取りにくい様子が見られた。また、複数児童にチェック表を用いる際の作業時間やデータ管理の煩雑さ、複数回使用した際の比較のしにくさも想定できた。その改善を図るために、1年次の研究で作成した電算化チェックリストを増補し、学級全体を対象として

実施できるようにシステムを再構築した。

下図 2-3 は作成した「(小学生版) 学級・個人 ソーシャルスキルチェックシステム」の TOP 画面である。エクセルデータ上で動作する本システムは、20 数枚のシートで構成されており、大きく入出力に関わるシートと指導の支援に関わるシートに分けることができる。

以下の3点に留意して作成している。

〈入力のサポート〉

筆者の学級担任としての業務内容を振り返ると、多くの業務で主に使用していたアプリケーションは Windows Word である。これは同僚も同様であるように見受けられた。その他業務で使用するアプリケーションとしては Windows PowerPoint や Windows Excel があるが、Word と親和性の高い PowerPoint と比べ、Excel は操作や機能に互換性が少なく、扱いづらいと感じている教員が多かった。

そこで、誰にでもスムーズなシステムの利用ができるようするため、入力シートを分割したり、入力補助用のマクロボタンを複数設置したりして Windows Excel 上で動作する本システムを直感的に操作できるように工夫をした。

右図 2-4 はシステム内に実際に配置したマクロボタンの一部である。

選択したセルに特定の数値を一括入力するものや、未入力部分を一括選択するもの、グラフの視認性を向上させるものなどがある。これらを用いることでより簡単かつ効率的に作業できるようにした。また WEB サイトを閲覧するような感覚で作業が進められるように、TOP 画面から各シートにアクセスしてシートを切り替えたり、ボタン操作をするだけで特定部分を自動印刷したりすることができるようシート構成を行った。

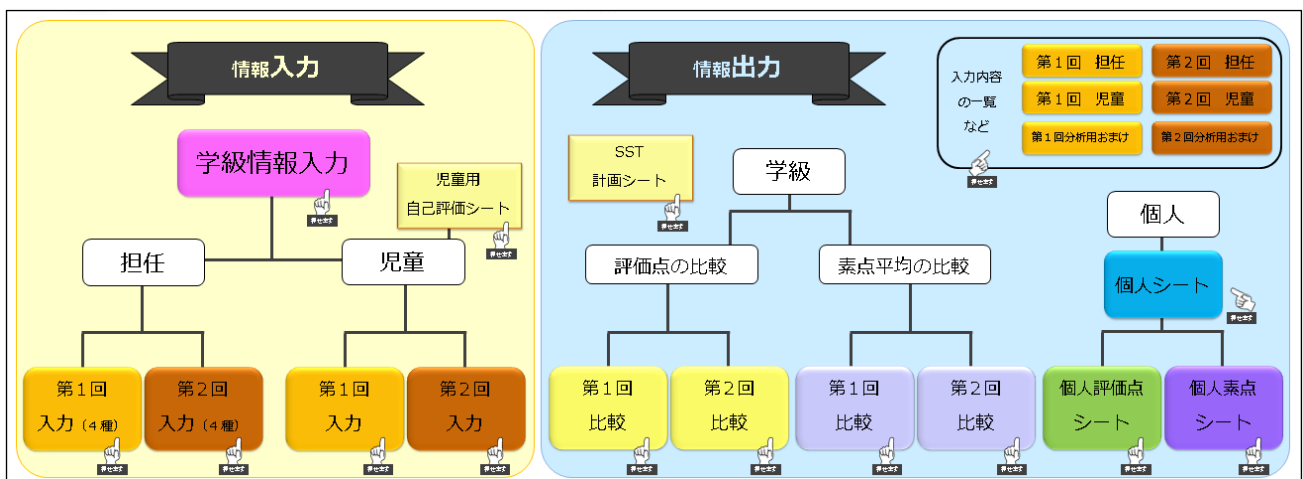


図 2-3 ソーシャルスキルチェックシステム TOP 画面

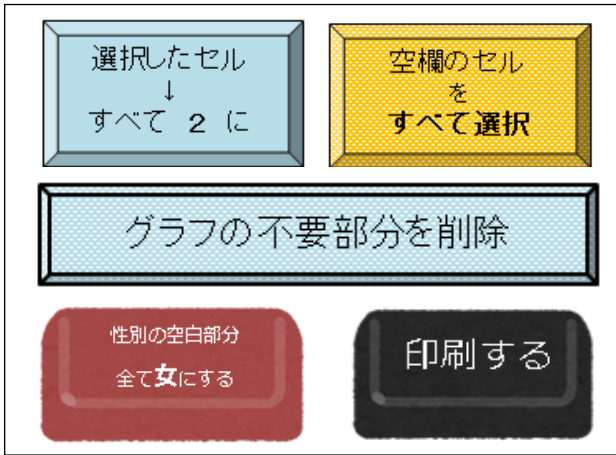


図 2-4 マクロボタンの例

〈分析支援のための情報の視覚化〉

このソーシャルスキル尺度では結果が数値で表れる。個人に使用する場合は結果として示される数値をそれぞれ分析することで実態把握を行うことができるが、集団に適用するとその結果も人数分示されることになる。その結果分析作業が煩雑になったり、個人内での変容が見取りにくくなったりすることが考えられた。そこで、出力される数値の良好な部分や課題のある部分に色を付けて表示したり、各結果をグラフ表示したりするようにした。また、担任による他者評価と自己評価を同時に比較できるようにしたり、指導前と指導後の変容を学級単位で比較できるようにしたりすることで、分析にかかる時間の短縮を目指した。

図2-5は本システムにおいて生成される分析用の情報のイメージである。

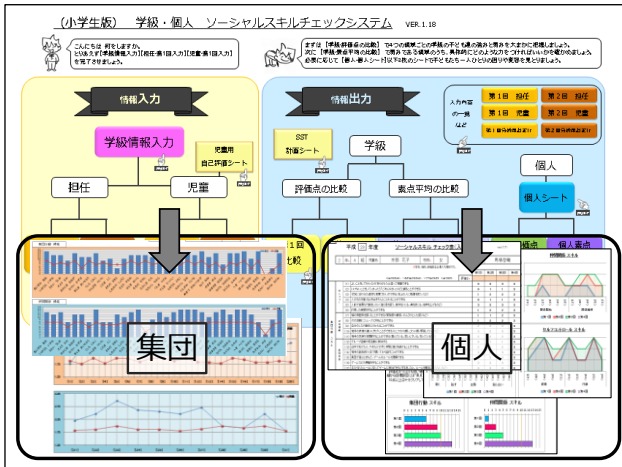


図 2-5 分析用の情報のイメージ

集団の状態だけでなく、個人の状態を視覚的に見とるためのシートも抽出できるようにし、より精度の高いターゲットスキルの選定や指導後の児童の変容の分析を行うことができるようにし、スムーズに指導を行うことを意図した。

〈実際の指導にそのままつなげる〉

本システムの作成時の第一義は、学級に在籍する児童全員のソーシャルスキルに関わる力と、児童の変容を容易に捉えることができるようにすることである。これを利用することで学級の児童のソーシャルスキルに関わる力を相対的に測ることができるだけでなく、実施や分析に掛かる時間的な負担を軽減することにつながる。その結果、学級SST実施へのハードルが下がり、より効果的なSSTが広く行われるようになって考えた。しかしその一方で、このシステムの機能が子どもたちのソーシャルスキルの測定のみで終始してしまい、実態把握を行った後の学級SSTが行われなくなってしまうとその意味をなさない。

そこで、児童のソーシャルスキルの力を測るだけでなく、実際の学級SSTを計画するためのシートや、指導したソーシャルスキルを般化するための手立てとなるミッションカード等の教材もシステムのパッケージに加えることとした。そうすることで、児童の実態把握から指導後の児童の変容の見取りまでの一連の流れを学校現場でスムーズに行うことができると考える。

また、情報入力から指導、指導後の児童の変容の見取りまでの一連の指導の流れを理解したうえでスムーズに取り組むことができるようにシステム全体を通したマニュアルを作成した。

図2-6はマニュアルの一部である。

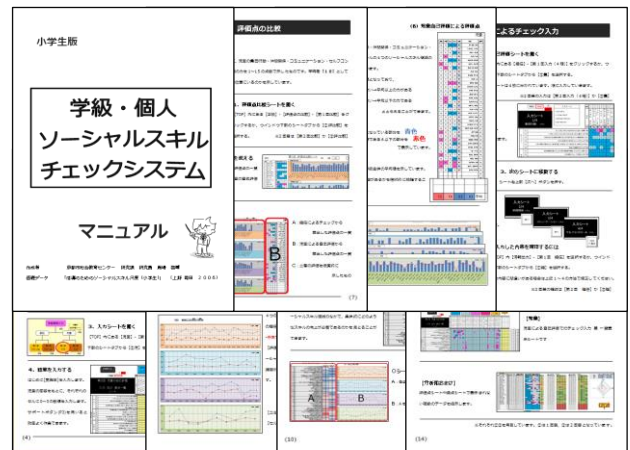


図 2-6 マニュアル

各シートの役割や具体的な操作手順、指導の流れなどを示しており、記載されている内容に従いデータの入出力、指導用シートの作成等を行うことで、データおよび指導の管理を行うことができる。使用方法を中心に記載・構成することで、実施する学校や学級の実態を加味して使用することができるようにした。

(3) SSTシート

本市ではSSTを行う際の特定の指導案形式は存在しない。授業時間にとどまらず、実態に即して様々な場面でSSTを実施することで、児童のソーシャルスキルの力を向上させることができるという考え方に基づけば、これは理にかなったものであるといえる。指導案を作成して実施する授業だけでは児童のソーシャルスキルを般化させることが難しいからである。しかし、指導の際にその道標となる指導案が存在しないとなれば、SSTやその手法を用いた指導自体が行われない可能性も考えられる。

1年次の研究ではモデリング、教示、リハーサル、フィードバック、般化のSSTの5つの指導段階を示した指導案様式を作成し、それぞれの段階ごとに活動内容や方法、発問などを詳細に記し、それを用いて実践を行った。これにより、SSTで求められる基本的な5つの技法を漏らすことなく指導することができたが、その一方で作成に相応の時間がかかった。詳細な指導案は指導者の意図を他者に伝える上で役に立ち、同時に再現性の高いものになる可能性がある。しかし作成に時間がかかりターゲットスキルの指導や業務に支障を来してしまうのであれば、当然作成されなくなり、その結果SSTの実施回数も減ってしまうことが予想される。

そこで、2年次の研究では前述の「①やってみせ②言ってみせて③させてみて④褒めて 助言し⑤使わせる」の学習場面ごとに指導手法を選択したり、指導のめあて、般化の方法などを整理しながら記入したりすることで1単位時間の指導計画を作成できるシートを作成した。

図2-7は実際に使用するSSTシートである。

不要な部分をできる限り排し、シンプルなものにすることで作成時間を大幅に減らすことができると同時に、指導の骨子を捉えられるようになる。これにより、指導中の児童の様子や活動に対する反応に合わせて柔軟に指導ができるようになること考えた。

SSTシート		指導の段階作成シート	
		指導予定日時: 9月 10日 (月) 4校時	
やってみせ 【モデリング】	指導者が 良い例 悪い例	児童が 良い例 悪い例	その他 疑問型 失敗
言ってみせて 【教示】	<何を学ぶのか> 相手の顔を見て話す (聞く) <なぜ必要なのか> 相手がちゃんと聞いているか <相手にどう思っているか> 話したことが伝わっているか <どのようにすればいいか> アイコンタクトをする		
させてみて 【リハーサル】	ゲーム、活動の中で	ロールプレイで	
褒めて 助言し 【モデリング】	ごちそうハイ ゲーム (ウイニング ゲーム)	物を寄せる場面 自己紹介の場面 etc...	
使わせる 【実践・検定】	<どのような方法で> ミッションカードでの表現 (個人・グループ) 授業内外でのフィードバック 1. 進捗後を目標に状況確認		

図 2-7 SST シート

(4) ミッションカード

1年次の研究では毎回のSSTの指導の後に、学んだスキルを在籍学級や家庭で使用する、という課題を設定し、学習場面と日常場面のスキル使用に連続性が生まれることを目指して、ミッションカードという名称のカード型補助教材を作成した。この教材を使用することで、児童が繰り返しスキルを使用することができただけでなく、その姿を見た担任や保護者など周りの大人からのフィードバックが得られる様子が見られた。

2年次の研究においても学級SSTで学んだソーシャルスキルの般化を促進するために、同教材を学級及びターゲットスキルに合わせて再構成して使用する。

図2-8は使用するミッションカードである。



図 2-8 ミッションカード

指導の中で学んだソーシャルスキルの使用回数を記録していく。一定期間、カードを使ってスキル使用を目指し、次の指導の際、その進捗を確認し、どのよう

な場面でスキルを使うことができたのか、その時に思った通りになったのか、相手の反応はどうであったかということについて振り返りを行う。

自分で期間中の使用回数の目標を設定し、自主的な取組を目指すとともに、筆箱、児童机など普段から目にしやすい場所に片づけておくことで、カード自体が目に触れるようになり自分が取り組んでいるスキルは何なのかということについて想起することもできると考える。

(5) 二段階SST

学んだソーシャルスキルを日常生活に般化させるためには、繰り返しスキルを使用し、周囲からフィードバックを受ける中で成功体験をすることが大切である。しかし、実際には学んだスキルを使った全ての場面で良い結果が生まれるというわけではなく、失敗を経験することもある。これは、スキルを使用した場所や雰囲気、その時の相手の感情などによって結果が左右されるためである。このように、スキルカードを的確に使用したにも関わらず失敗してしまった時、児童がそのスキルの使用を止めてしまったり、SSTで学ぶことの効果に意味を見いだせなくなってしまうことがある。

1年次の研究ではこの問題を解消するためにストレスマネジメントに関わる指導を行ったが、本研究ではSST指導の段階で工夫を行い、スキル使用時の成功体験を増やすことを目指す。

具体的には、SSTで指導するソーシャルスキルを実際に使用する際の状況を多様に想定し、それらを指導の中に盛り込む。例えば、「分からないことを質問する」というソーシャルスキルを指導する際、「相手に呼びかける」「分からないことを相手に伝える」「教えてもらったらお礼を言う」というスモールステップを設定したとする。このうち「相手に呼びかける」を指導する場合、「相手の名に先生、さん、くんなどの敬称をつけて相手呼びましよう」と指導するのが一般的ではないだろうか。しかし、児童生徒が現実場面で遭遇する状況によっては、これだけでは相手に呼びかけられない場合がある。相手の名前を知らない、テスト中で声を上げることができない、周りが騒がしくて声が届かないなどの状況である。このような状況を指導者が多く想定し、「相手の名前が分からないときはどうすればいい?」「テスト中だったらどうする?」といったように、児童生徒自身がその場面を想起しながらスキルを応用する体験を指導の中に含めるのである。

これにより「相手に呼びかける」というスキルが「相手の名に先生、さん、くんなどの敬称をつけて相手と呼ぶ」という単一の使い方ではなく「相手に目配せする」「静かに挙手する」「肩をたたいて振り向かせる」など、バリエーションを持ったものに変化し、その中から適切と思われるものを自分で選択し、使用することができるようになるのである。

このようにソーシャルスキルを柔軟に捉え、SSTの中で様々な状況でどう振る舞えば良いかを知っておくことで、より成功しやすいと思われるスキルを児童生徒自身が選択することができ、仮に指導の中に含まれなかった場面に遭遇したとしても場面に合わせて児童生徒自身がスキルを修正して用いることができるようになるのではないかと考えている。本研究において、スキルの応用場面を想起させ、スキル使用時の複数のバリエーションを指導するこのような指導を「二段階SST」と呼称する。

- (10) 上野一彦・岡田智 『特別支援教育 実践ソーシャルスキルマニュアル』 明治図書 2006

第3章 指導の実際

研究協力校2校において実践を行った。このうちA校では第三学年で4つのソーシャルスキル、B校では第六学年で3つのソーシャルスキルについて学級SSTを行った。またB校においてはLD等通級指導教室とも連携し、指導を進めた。この章では図2-2(p9)で示した実践の流れに沿って、具体的な内容や得られた結果、その際に見られた児童の様子等について述べる。

第1節 指導まで

(1) ターゲットスキルの設定

児童のソーシャルスキルに関わる力を多角的に捉えるため、担任による他者評価と児童自身による自己評価を行った。これらをソーシャルスキルチェックシステムの中で分析し、得られた結果を比較・統合したうえでターゲットスキルを設定した。ここでは、最も課題があると思われるソーシャルスキルをターゲットスキルに設定するのではなく、指導時期や児童の実態を鑑みた担任の思いを踏まえ、最終的には指導対象者である児童が選択できるようにした。

図3-1はソーシャルスキルチェックシステムによって算出された、各ソーシャルスキル項目における二者の素点合計を例示したものである。

項目ごとの素点合計比較	担任	児童	平均
(46) 指名されたら、議長や進行役などのまとめ役を行うことができる	64	75	70
(28) 仲間と仲良く親和的に遊ぶことができる	61	77	69
(37) 人前で適切に発表やスピーチができる	62	76	69
(42) 話し合いの内容に沿った発言ができる	59	77	68
(46) 話し合いにおいて全体の意見を参考にしながら結論を出すことができる	60	74	67
(47) ゲームなどの勝負ごとで自分の負けを受け入れることができる	54	80	67
(53) 授業中、キョロキョロしたり、ぼんやりしたりしないで話を聞くことができる	56	78	67
(54) 授業中、関係のない物音や他の人の行動に注意がそれてしまわない	54	80	67
(21) 知っている人に挨拶することができる	53	80	67
(38) 集団に向かって自分の考えを述べることができる	58	75	67
(34) 聞かれたことに対してきちんと答えることができる	65	67	66
(35) 言葉たらずでなく、話すことができる	62	70	66
(31) 仲のよい友だちの興味や趣味などを知っている	60	71	66
(41) くやしげや怒りを言葉で伝えることができる	57	73	65
(51) 感情的になっても、気持ちを上手く切り替えられる	56	74	65
(36) 物事を順序だてて説明することができる	59	70	65
(22) 視線を合わせて人と話すことができる	56	68	62
(44) 意見がまとまらないときに、意見をまとめる方法を提案できる	47	67	57

図3-1 項目ごとの素点合計比較

ここでは項目ごとに担任、児童それぞれの合計点が示され、同時にこの二者の平均点を基に降順で並んでいる。上位の項目は担任の項目と比較した時に、強みであり得意であると捉えることができる。反対に下位の項目は、弱みであり不得手であると捉えることができ、改善を図るべき項目と考えられる。

このような比較シートや対象児童の長期的な変容や困りを抱える領域を把握するための評価点シ

ート、学級の中で困りを抱える児童の個人シート等を用い、結果を多角的に把握したうえで、いくつかのスキルをターゲットスキル候補として選定した。ここで選定した複数のスキルを児童に示し、児童がその中から選択したスキルをターゲットスキルとして指導した。

児童に候補のスキルを示す際には、学級全体で良い結果であったものを先に示した上で、それらを補完し、よりよくする材料として、課題であるスキルを示した。そうすることにより、それぞれの児童の、学級全体で学ぶべき内容であるという意識を引き出すことができた。実際に児童がスキルを選択する場面では「このスキルならみんなで頑張ればすぐにできるようになるんじゃない?」「(2つのスキルを指して)これとこれは似ているから、一気にできるようになるよ。」「初めにこれをして、次にこっちをやったらいいと思う。」というように学ぶ順序やその習得にかかる時間も加味した話し合いをする様子が見られた。示された複数のスキルを取捨選択するのではなく、いずれも自分たちに必要なものであると捉えることができていたと考えることができる。

表3-1は実際に学級SSTで指導したターゲットスキルの一覧である。

表3-1 ターゲットスキル一覧

A校(第3学年)	
①	相手の目を見て話す 聞く
②	気持ちの良いあいさつをする
③	時間を守って次の行動にうつる
④	相手の話を最後まで聞いてから話す
B校(第6学年)	
①	感情的になっても気持ちをうまく切り替える
②	相手に合わせた言葉づかいをする
③	行動する前にじっくり考える

表内の①～④の数字は指導順序を示している。

ソーシャルスキルチェックシステム上のソーシャルスキルの4領域のうち、A校は仲間関係(①②)と集団行動(③④)、B校はセルフコントロール(①③)と集団行動(②)に含まれるスキルである。A校、B校ともに、残る一つであるコミュニケーション領域に含まれるソーシャルスキルは選択されなかったが、数値上課題があると思われる児童も存在するため、今回ターゲットスキルとして設定した領域の変容とともに、経過を観察することとした。

(2) スモールステップの設定

スモールステップはターゲットスキルを獲得する上で必要不可欠なスキルの要素を細分化したものであり、その細分化したスキルの集合体がターゲットスキルであるといえる。従ってスモールステップをできる限り想定し指導の中に配することがターゲットスキルの円滑で確実な獲得につながると考えた。

今回の実践では、ターゲットスキル決定の後、できる限り具体的な行動目標をスモールステップとして児童に提示した。

表3-2は学級SSTで児童に示したスモールステップ(行動目標)の一覧である。

表3-2 スモールステップ(行動目標)一覧

A校(第3学年)	
①	アイコンタクトをする
②	自分から 相手に聞こえる声で 相手の目を見る
③	教科書・ノートを出す トイレ・水分補給をする 1分前に座る
④	相手が話し終わるのを待ってから話す 「すみません」と声を掛けてから話す
B校(第6学年)	
①	リフレーミングをする
②	TPOにあった言葉を使う
③	結果を考える

表内の①～④の数字は指導順序を示しており、前掲の表3-1と対応している。

A校では行動目標が具体的に示されていることが分かる。①のように単一の行動を示したものでなく、②③のように組み合わせるものや行動の順序を示すもの、④のように場面によって使い分けるものなどがある。限定的かつ具体的な行動を示すことで、誰もがスキルを明確に理解できるようになるとともに、児童自身が行動の生起回数をカウントすることができるようになると思った。実際の場面では学習直後からスキルを使用できる場面を探し、意欲的にスキルを使用する児童の姿が見られた。このように具体的な行動を提示することで、児童自身がスキルを理解したうえで即時的にスキルを使用することができるようになることが明らかになった。

それに対し、B校では②や③のように抽象的な内容が中心となっている。これは以下のような理

由であえて設定した。例えば、②であれば「相手に合わせた言葉づかいをする」というスキルの獲得を目指す、実際の場面でスキルを使用することを想像すると、このスキルでは少なくとも“相手が誰であるのか”“どのような場面であるのか”“何を伝えようとするのか”という3点について考慮する必要がある。小学校低中学年児童対象に指導するのであればこれらをさらに細分化し「地域のひとと学校で出会ったら、丁寧な言葉で話す」「授業中、意見を発表するときは「です。」「ます。」をつける」といった具体的なスキルを複数回指導していく形になる。しかし、この形をとるとスキルを獲得するまでに多くの時間を費やすことになる。そこで、第6学年が対象のB校では1コマの指導の中に様々な状況や場面を設定し指導することでターゲットスキルを包括的に理解できるようにした。具体的には、カードに記された複数の場面を繰り返しロールプレイする活動を行った。ここではそれぞれの場面に対してグループで意見交換をしながら取り組む児童の姿が見られ、「友達に係活動の相談をするときは敬語を使うべきかどうか」といったことについてお互いの思いを交流し、その友達と自分の関係や内容の軽重などについて思いを巡らせながら考える児童の様子が見られた。

実際の指導場面ではこの例のように、含まれる要素が多く、単一の模範的行動だけでは好ましい結果を得られないソーシャルスキルも存在する。そこで、児童の発達段階を加味して抽象的にスモールステップを提示し、前述の二段階SSTの手法を用いて力の育成を目指し、同時にその指導効果を検証することとした。

第2節 指導

(1) 指導の形態と二段階SST

スモールステップを具体的に提示するか、抽象的に提示するかによって、指導の形態も工夫する必要が生まれた。ここでは提示方法と指導形態の組み合わせについて述べる。

学級でSSTを実施する際には、いくつかの時間設定が可能である。本研究では、学級SSTの実施をする時間枠として次の4つを想定した。

- A) 1時間の授業で
- B) 朝学活や終学活等の帯時間で
- C) 1日のスパンで
- D) 機会を利用して

A)は他の教科領域等の指導と同様に45分の授業時間を用いるもの、B)は学校裁量で設定される帯

時間等の短時間で行うもの、C)はSSTの5つの技法を、朝学活で「やって見せ」、休み時間明けに「言ってみせて」、給食後に「させてみて」といった形で一日の様々な場面に配置するものである。D)については、予め指導時間を設定するのではなく、偶発的な出来事を題材に指導するものである。

研究の性質上A)及びB)を実践の場として設定し、C)及びD)については研究協力員である学級担任の裁量で行うこととした。さらに、A)での指導をメイン指導、B)での指導をサブ指導と位置づけ、1つのスモールステップを“メイン指導—サブ指導”を使って指導することにした。このメイン指導とサブ指導の間にはスキルの内容に合わせて一定期間を設定し、その中でスキル般化に向けた取組を行った。

表3-3は、スモールステップの特徴とメイン—サブ指導での指導内容をまとめたものである。

表3-3 スモールステップの特徴と指導内容

	メイン指導 (45分授業)	サブ指導 (帯時間等)
具体的な スモールステップ	単一スキルの指導	二段階SST (多様な場面の指導)
抽象的な スモールステップ	二段階SST (多様な場面の指導)	使用場面の振り返り

具体的なスモールステップの指導の際はメイン指導の際、単一のスキルを指導し、期間をおいて行うサブ指導で二段階SSTを行った。

例えばA校の①では「アイコンタクトをする」という具体的なスモールステップを指導した。ここでのメイン指導の構成は“なぜアイコンタクトが必要なのか”“アイコンタクトとは何なのか”“アイコンタクトの練習をしよう”というように扱う内容をアイコンタクトという単一のスキルに終始させた。この指導を受けておおよそ1週間スキルを使用した児童に対し、サブ指導を行った。サブ指導では、「うまくスキルを使えなかった場面はありませんでしたか」という発問をきっかけとして、「ずっと目を見ているのはなんだか恥ずかしい、どうすればいいのかわかるか」「電話や手紙などアイコンタクトできない場面ではどうするのか。」などスキルの応用場面を想起させ、様々な場面でスキルを応用できるようスキルの柔軟性の向上に焦点を当てた指導を行った。

抽象的なスモールステップの指導の際は、1時間目のメイン指導の中で二段階SSTを行い、それを受ける形のサブ指導では日常場面でのスキル使

用を振り返るようにした。

例えば表 3-1 の B 校③であれば、「行動する前にじっくり考える」というターゲットスキル獲得のために「結果を考える」というスモールステップを設定した。ここでのメイン指導はワークシートを用いて、示された条件に対して考えられる行動と、その行動をとった時にどのようなメリット、デメリットがあるかということを考える活動を設定した。

抽象的なスモールステップが持つ曖昧さを補完するために、ここでは児童の実態に合わせて複数の場面や状況を提示することで、短絡的に行動するのではなく、時には我慢することも含めてより良い行動を選択できることをねらった。

例えば“夕食は好きなメニュー、目の前にはおいしそうなおやつがある”という場面でおやつを食べるか食べないか。食べるという行動をとった場合、おいしいおやつを食べられるが夕食は食べられない、食わずに我慢すると、夕食で好きなものをたくさん食べられるが、おやつは食べられない、といったものである。活動の中では、ペアでの話し合いや複数場面をロールプレイすることを通して、どのような場面であっても「その後の結果を考えてから行動した方がよい」という意見を持つ児童が多く見られた。また、上の例でいえば「おやつを少し食べる、そうすればごはんもおやつもおいしい。」といった他に考えられる行動はないかということについても留意する姿が見られた。

サブ指導ではメイン指導以降の日常場面で起こったスキルの使用場面を想起させ、学級全体で交流した。スキルを使用することで生まれた好ましい状況の共有や、うまくスキルを使用できなかった場面に対する代替案などについて担任や児童からのフィードバックを行った。

(2) SST シートの活用

スモールステップの設定後、SSTシートを用いてメイン指導を計画した。このシートは前述の通り、各教科等で作成されるような詳細な指導案ではなく、指導の骨子になる部分を構成するためのシートである。今回実施した7つの学級SSTのうち、2つは筆者が、残り5つを2校の研究協力員である学級担任が作成・実施した。ターゲットスキルを選択した状態からの作成ではおよそ5～10分で記入が完了した。

図3-2はSSTシートの前半部を示したものである。「やってみせ」と「言わせて聞かせて」を示している。

指導予定日時: 9月 28日 (金) 5校時			
やってみせ 【モデリング】	指導者が	児童が	その他
	良い例	悪い例	良い例 & 悪い例 疑問型
言わせて聞かせて 【教示】	<何を学ぶのか> 感情的に、でも気持ちを上手に切り替える <なぜ必要なのか> いやな見、しほいため 気持ちをよくするための <どのようにすればいいのか> リフレーミング (筋弛緩法 呼吸法 等)		

図 3-2 SST シートの前半部

「やってみせ」の項目では、指導したいスキルをどのようにモデリングするのかについて選択するようになってきている。指導者や児童、ワークシート教材、ビデオ教材等モデリングに用いるものと、それが示すスキルの様態(良い例、悪い例等)が選択肢として挙げられている。「あいさつをする」というターゲットスキルを指導する際に、担任が丁寧なあいさつとぶっきらぼうなあいさつを例示するような場合は、図3-2で示したように「指導者-良い例&悪い例」となる。また、児童が体験したことをロールプレイし、「どうすればよかったのかな?」などとその様子について是非を問うようなモデリングの方法にする場合は「児童-疑問型」と選択し、ビデオ教材を用いてぶっきらぼうなあいさつのみを示す場合は「その他-悪い例」という形で選択することになる。

「言わせて聞かせて」では<何を学ぶのか><なぜ必要なのか><どのようにすればいいのか>の三項目に記述する形となっている。<何を学ぶのか>はターゲットスキル、<なぜ必要なのか>はスキルの必要性や学ぶ意義、<どのようにすればいいのか>はスモールステップをそれぞれ示している。実際に学級SSTを行う際、児童にこれらの理解が不足していると、スキルの獲得に支障が出る。そこで、SSTシート内で明記すると共に、実際の指導場面でこれらすべてを指導者が示すのではなく、できる限り児童の口から引き出すよう発問することに留意した。

右図3-3はSSTシートの後半部を示したものである。「させてみて」「褒めて助言し」「使わせる」の部分を示している。

「させてみて」の場面では児童が実際にスキルを使用する経験をするため、SSTの中で最も重要な部分として捉え、児童の理解の深長やスキルの使用への意欲の向上を目指した。ここでは指導時

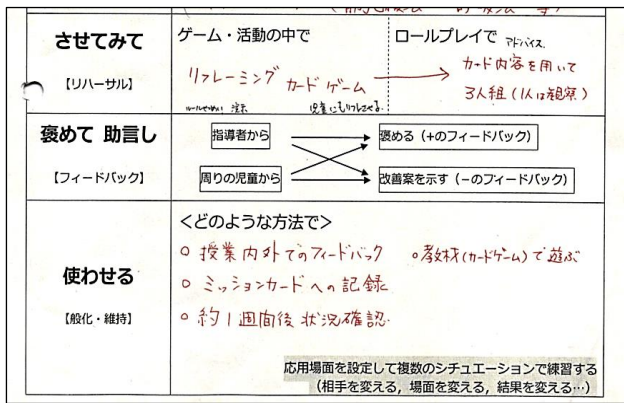


図 3-3 SST シートの後半部

間の長短、指導の場所、ターゲットスキルの内容如何を問わず、「ゲーム・活動」と「ロールプレイ」をリハーサル場面として想定し、具体的な方法を記載できるようにした。どちらの場面を選択するにせよ、できる限り自然な形で繰り返しスキル使用することが目的である。

実践の中では、「ゲーム・活動」を用いたリハーサルはA校B校でそれぞれ1回ずつ行い、その他は「ロールプレイ」を用いた。学級を対象としたSSTであるため、どちらの活動を行う場合でも全ての児童の様子を把握するのは難しい。そこで、三人一組のグループで活動することにした。「ゲーム・活動」では少人数でグループを組むことでスキル使用の機会を多く確保することにつながった。また、「ロールプレイ」では2人がロールプレイを行い、その様子を1人が観察することで客観的にスキルに含まれるコツや要素を確認することができた。ここではグループ内に観察者がいることで、その後の「褒めて助言し(フィードバック)」の際、児童の中からより良いスキルの使用法や気を付けないといけない点などについて助言し合うことで共通理解することができるようになった。指導者は各グループの様子を俯瞰しつつ、学級内で困りを抱えている児童に対しての支援を行うことに注力することで、より効果的に支援を行うことを目指した。

「褒めて助言し」ではリハーサルの場面で取り組んだことに対して行われるべきフィードバックを図示した。指導者が児童を褒めたり、改善案を示したりするだけでなく、指導者の姿をまねて児童が他の児童に対し同様のフィードバックを行うことを求め、重視しているためである。これは児童によるフィードバックの効果の大きさやその精度の向上を勘案した結果である。

これまでソーシャルスキルを向上させる際に対象児の周りの仲間を介入させるという研究が多く

行われてきており、この中でマシューとラダフォード(11)は「仲間は対象となった子どもの行動を持続的に、自然な場面でモニターすることができるので、教師よりも効果的な行動変容の担い手になれる。」と述べており、研究によっては「仲間の影響力をそのまま利用すれば教師が直接フィードバック等を与える必要はない」と結論付けているもの(12)も見られる。教師のフィードバックやサポートが不必要とは言わないが、仲間からのフィードバックを活用した方がスキルの般化を目指す上でより効果的な指導になると考えた。

「使わせる」では児童のスキル般化や維持を促すためにどのようなことを行うかを記述するようにした。学んだソーシャルスキルを児童が使うことができなかつたり一時的にしか効果が見られず結果的に使われなくなつたりしてしまうのではなく、ここで具体的なスキル使用の計画を立てることによって指導後の児童のスキル使用を担保し、継続させることで般化につながると考えた。本研究では次節で詳述するミッションカードを活用したスキル使用・記録を具体的なスキル使用の中心に位置づけ、児童に取り組みさせた。

このような意図でSSTシートを作成し、用いた後、指導の計画・実践を行った研究協力員に対し「使いにくかったところや改善すべきところ」について聞き取りを行った。これに対し、「指導すべき項目はすべて揃っているので不足はない」、「指導の骨子が示されているので、無駄な発問や質問など、蛇足となるものを指導に含めなくてよい」という肯定的な返答があった。また、指導内容によっては「①やってみせ～⑤使わせる」の項目の順を違えて指導する場面や具体的な発問などを記したい場合もあるが、こちらもシート内に書き込むことができるので問題ないと回答された。

さらに、指導の中では、児童の反応を見ながら指導者が補足の指示をしたり、予定した時間では思うような効果が得られないと判断した活動の際には時間を調整したりする様子が見られた。大まかな指導の骨子を組み立てるシートを作成することによって、余裕をもって児童の様子や状況に合わせた指導ができていた印象であった。

詳細な指導案を作成するには、多くの時間を必要とするが、そういった時間を掛けることが難しい指導者にも作成しやすく、指導の際に手掛かりとなるものがあることで、心理的な余裕にもつながり、獲得させたいスキルの指導に集中できた点で、このシートは大いに成果を示したといえる。

(3) LD等通級指導教室との連携

1年次の研究ではLD等通級指導教室のSSTで学んだソーシャルスキルを活用，定着させる場として学級を捉え，LD等通級指導教室からその指導内容を発信し，スキル使用の環境を整えることを目指した。ここでの経過や課題を踏まえ，本年度の研究では学級でSSTを行うことで，在籍する児童全員にソーシャルスキルを活用，定着させ環境を整えるのに加え，困りを抱える児童についてはLD等通級指導教室との連携を含めてより効果的なソーシャルスキルの向上を目指した。

学級SSTを行った2校のうちB校の学級には，校内のLD等通級指導教室に入級している2名の児童が在籍していた。このうち1名の通級教室での指導を継続して参観し，学級での指導とLD等通級指導教室での指導の連携のあり方を考察した。

図3-4はLD等通級指導教室における指導の時間枠を例示したものである。

0	5	10	15	20	25	30	35	40	45
あいさつ 見直し	今日の学習 について	自立活動①		自立活動②		教科の 補充	ふりかえり あいさつ		

図3-4 LD等通級指導教室での指導時間枠の例

通常学級では，多くの場合45分を授業時間として各教科領域の指導が行われ，各時間1つの学習目標の達成に向かう。それに対し，LD等通級指導教室では，児童の実態に合わせて45分の授業時間をいくつかの時間枠に分割し，それぞれの時間枠の中に複数の目標を設定し指導を行っている。今回参観したY児の場合は「一週間の振り返り」と「気持ち研究」という項目を中心に指導が進められていた。前者で生活の中であったこと，特に友達とのトラブルを想起し，後者ではトラブル回避や感情コントロールの方法を，身に付けるという内容である。

「一週間の振り返り」は，LD等通級指導教室担当者や学級担任の連携の中で把握した，Y児の周りで起きたトラブル等を再度本人に振り返らせるというものであり，B校①のスキルに関わる指導である。ここではトラブルの際に起こった言い争いや教室からのエスケープという事象だけでなく，時間を掛けてその発生順序や当事者の発言などを丁寧に整理することで，相手だけでなくY児自身の心情も明らかにする工夫がなされていた。

図3-5は指導の中で作成された板書を再現したものである。

このように図示することはY児の理解を助けるものになっていた。この指導の中ではY児の行動を変

容させるのではなく，認知の修正を図ることが重視されていた。出来事を想起した時には少しこわばった

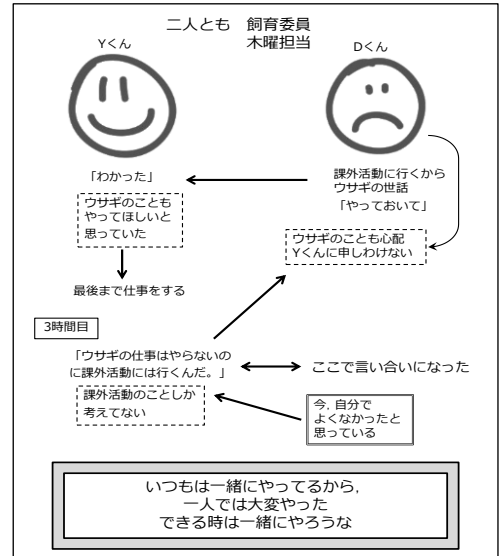


図3-5 一週間の振り返りでの板書

様子も見られていたが，出来事の図示が終わるころにはリラックスした様子で，次に同じようなことが起こった時にはどうするかという対処方法を考える姿が見られた。本人が最も理解しやすく，同時に心情面を安定させるというLD等通級指導教室担当者によるオーダーメイドの指導法である。

これらの指導の後，「気持ち研究」では担任や通級担当，本人によるY児の人物像をツリー表示したものによる自己認知を促す学習や呼吸法，漸進性筋弛緩法などリラクゼーションに関わる技法の学習などが行われた。

LD等通級指導教室で実施されるこれらの指導はY児の学級で抱える困りの解消を目指したものであり，担任一通級担当間の児童の状態把握やそれぞれの指導内容を把握したうえで行われるものであった。本研究の実践中も通級担当者が学級でのSSTの内容やその時のY児の様子を参観することで，学級SSTでの不足を補う指導や，次回以降の指導に向けた事前指導が行われた。

Y児が在籍するB校の学級で指導を行ったターゲットスキルのうち，①感情的になっても気持ちをうまく切り替える と③行動する前にじっくり考える は学級に在籍する児童全体の課題であるのと同時に，Y児にとっても習得すべきソーシャルスキルである。これらを通級担当が学級での様子を参観することで指導者が事前に指導内容を共通理解することにつながり，指導する際それぞれの指導場面での不足を補いやすくなっていた。また，同時に同じ課題解決を目指し指導を進めることは密な連携にもつながっていた。さらに，学級で用いたワークシートや活動の様式などを把握しておくこと

で、説明を省略した状態でLD等通級指導教室での指導を進めることができる点も利点であると感じられた。

第3節 指導後

(1) 般化を促す取組

実践の中では、指導したソーシャルスキルの般化のために、授業内外でのフィードバックやサブ指導での振り返りなど、児童がスキルの内容や使用場面を想起する場面を多く設定したが、その際有用であったのがミッションカードとミッションシートである。

図3-6はミッションカード例である。

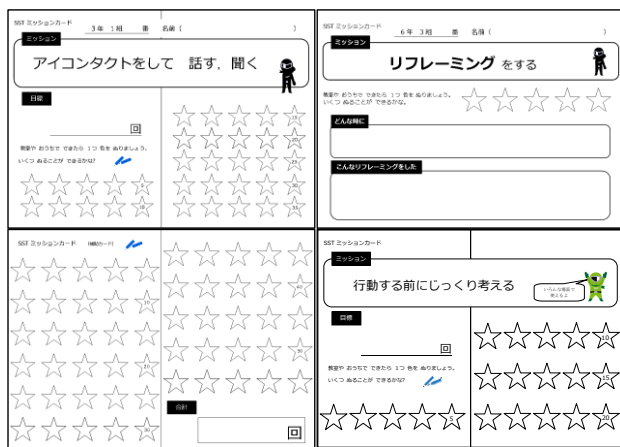


図3-6 ミッションカード例

指導するスモールステップや実施期間に合わせて内容を変更して使用した。「ミッション」としてスモールステップを記載し、児童がその使用回数を記録して般化につなげていく。

カードの大きさは9cm×12cmとし、中央で折りたたんだ状態で普段使用している筆箱に入れて保管できるようにした。メイン指導後からサブ指導までの期間を実施期間とし、学校もしくは家庭をスキルの使用場所として想定し、いずれの場所でのスキル使用も記録することにした。スキルの内容によっては、サブ指導の充実をねらい図3-6右上のように、スキルの使用場面などを記載することもあった。

第3学年で実施したA校ではスキルの使用回数に個人差はあるが、児童一人一人が非常に意欲的にこれを使用した。休み時間だけでなく他の教科領域等の授業中もスキルを使用しようとする様子が見られ、肌身離さず持ち歩き、熱心に取り組む児童が少なからず見られた。ミッションカード自体が児童の意欲を向上させたことを示す例である。

第6学年で実施したB校では個人のミッションカ

ードと同時に提示した学級用ミッションシートに学級全体で取り組む様子が見られた。

図3-7は学級用ミッションシートである。

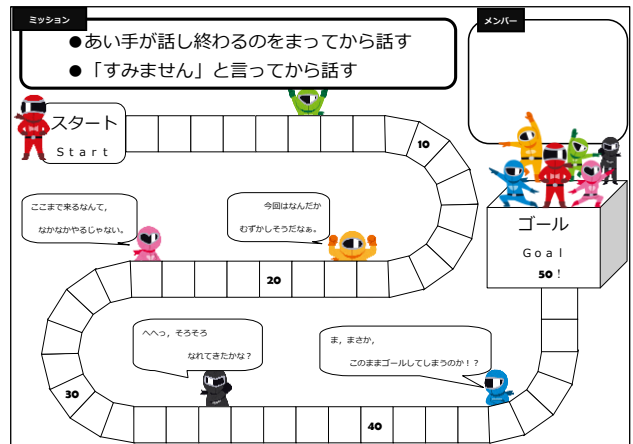


図3-7 学級用ミッションシート

個人用のミッションカードでのスキル使用回数を合算し学級全体でゴール（スキル獲得）を目指すものである。ここでもミッションカードと同様に指導するスモールステップや実施期間に合わせて内容を変更して使用した。

学級で目標設定をすることで、スキルの使用が児童間の話題に上がるだけでなく、お互いの使用したスキルへのフィードバックも促進された。また、教室内に掲示することで、児童だけでなく指導者のフィードバックを増やすことにもつながった。目標を達成した後も「二周目もやろう！」という声上がり、継続して取り組む姿も見られた。

このように、ミッションカード等の教材は複数の効果をもたらし、スキルの使用を促すという目的は十分に果たすものであった。

一方で、いくつかの課題も見えた。

図3-8は児童のスキル使用の状況を把握するために作成したシートの一部である。

サブ指導後に回収したミッションカードを

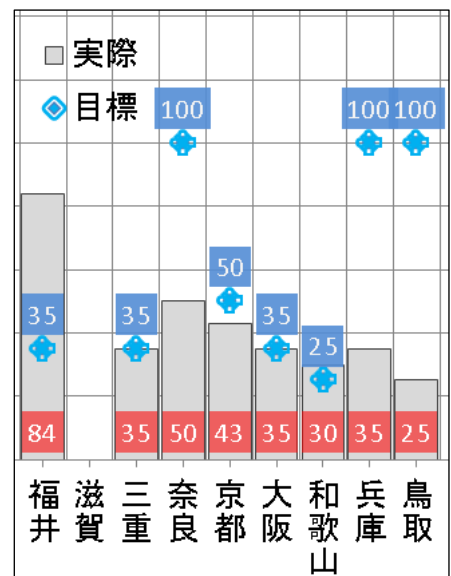


図3-8 スキル使用記録

基に児童のスキル使用回数の目標と実際の使用回数をまとめている。ここからは複数の児童の目標設定の的的確さが見て取れる。“奈良・兵庫・鳥取”などである。高い目標を設定することでスキル使用を諦めてしまうことが予想されたため、目標達成時にもらえる個人用賞状（後述）を用意するなどして実現可能な目標を設定できるよう手を入れたが、ほとんど変化が見られなかった。また、“福井”のように取り組んだ期間と対比するとスキル使用回数が顕著な児童が見られた。これはスキルを使用するというのではなくカードを埋める、シートのゴールに行きつくことが目的になった結果かと思われるが、このような児童は学級SSTが2回目3回目と回を重ねるごとに増えていった。ミッションカードの第1義はスキルを使ってみようとする意欲喚起であり、その役割を果たしていることを考えれば差支えないが、中・長期に渡って繰り返し学級SSTに取り組む際にはカードやシート以外の手立ても講じる必要があると感じた。さらに少数ではあるが、“滋賀”のようにメイン指導—サブ指導間にミッションカードを紛失する児童も見られた。こちらもカードの保管場所の整備や個別の対応の必要があると考えられる。

また、この取組では結果的に正確なスキル使用回数を把握できず、スキル使用の生起回数をスキルの定着度等の指標とすることはできなかった。必要に応じて観察者を置くか、スキル使用時の日時を記録させるなど別の手法を用いる必要があると思われる。

（2）児童へのフィードバック

スキルの質を高めたりスキルの般化を促したりするために様々な場面でのフィードバックを行った。ここではメイン指導の中で行われるもの以外について述べる。

a) サブ指導でのフィードバック

前述の通り、サブ指導ではスキルの使用場面の振り返りや二段階SSTを行ったが、ここでのフィードバックは指導後の児童のスキルの般化や維持に直接関わるものであり、学級全体でスキルの価値を確認したり共有したりする上で重要であると考えた。

実践の中では児童のスキル使用場面の様子を聞き指導者や周りの児童がフィードバックを行ったり、その場面を再現したロールプレイを行い学級全体でその是非や解決策について考えたりする活動を行う中で、以後のスキル使用へのヒントや

より高度なスキルを確認することにもつながった。

A校のターゲットスキル④相手の話を最後まで聞いてから話す のサブ指導では次のようなやり取りが行われた。

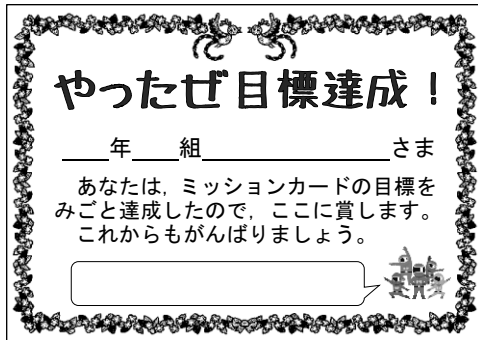
- T: 前回の学級SSTから今日までに、どんな場面でスキルを使用しましたか。
- C: 弟とお母さんが話している時、話し終わるのを待ってから自分が言いたいことを話すことができました。
- C: 昨日、先生と他の子どもたちが話している時、話が終わってから話しかけました。
- T: 先生とKさんが話している時、横にYさんがやってきて、すぐ近くに立っているからどうしたのかなと思っていたら、「すみません」と声を掛けてから「トイレに行ってきたいいですか」と聞くことができていました。スキルをしっかり使うことができていて、感心しました。
- C: 先生がほかの人を叱っている時、話が長くなりそうだったので、「すみません」と話しかけました。すると「今話をしているやる」と言われて話すことができませんでした。どうしたらよかったのか分かりません。
- T: そうでした。しっかりとスキルを使っていたのにきつい言い方をしてしまったでごめんなさい。次からは先生もしっかり話を聞けるようにします。でも、他の先生だったら同じように「後にしなさい」と言われることもあるかもしれません。そういう場合はどうしたらいいでしょう。
- C: いやなことは忘れればいいと思います。
- C: (児童考え込む)
- C: 言いたいことを紙に書いて、少し離れたところから先生にアイコンタクトで呼びかけてその紙を見てもらえば話しかけなくても伝わると思います。
- C: (一同納得)

ここではスキルをうまく使うことができた場面を交流するだけでなく、スキルを使ったにも関わらず好ましい結果が得られなかった場面を児童が指摘した。これにより、学んだスキルを使ってもうまくいかないことがあることやそれを避けるためにどうすればいいか別の対処法を知ることができた。また、学級に在籍する児童の最も身近なモデルでもある指導者側の行動の振り返りにもつながり、その行動の修正にもつながった。

このようにスキルを振り返ったり、様々な場面を経験したり想定したりした場面でのスキルのバリエーションを増やすことは、結果として日常生活でそのスキルを使ってみようという児童の意欲の向上につながり、般化を促すことにつながると考えられる。

b) ミッションカードでの取組へのフィードバック

ミッションカードでの児童の取組に対して個人用賞状、学級用賞状の2種類を用意した。個人用賞状はメイン指導の際に立てたスキル使用回数数の目標を達成した児童に渡すことにした。賞状内の空欄に児童に合わせてコメントを書き込むことで、児童の達成感や次回以降のミッションカードを用いる取組への意欲を持たせることを意図した。



学級用賞状はミッションシートの記録を参考にし、サブ指導後に発行した。これは個人用賞状と同様に児童の達成感や意欲喚起をねらうと同時に、指導が終了したソーシャルスキルを想起する材料として捉えた。実践の中ではA校B校ともに教室

に掲示し、児童の目に入るようにした。これにより新しいミッションカードで別のソーシャルスキルの使用に取り組んでいても、これまでに学んだスキルも意識する様子が見られた。

どちらの賞状も児童用に作成したものであったが、担任にとってもこれまでに指導したソーシャルスキルを想起し、日常的にフィードバックを行う助けとなった。

c) 指導前後の変容へのフィードバック

学級SSTを通して児童一人一人がどのように変容したかということは指導者が把握するだけでなく、当事者である児童にも理解しやすい形で示す必要があると考えた。自分がどう変わったのかを把握することで、スキルを使用することや学級SSTへの意欲喚起にもつながるからである。同時に、今後

どんなことを学ばよいかということも意識できるのではないかと考えた。

図3-9はSST後に実施した児童の自己評価を基に作成した、児童用の成果確認シートである。

SSTでのがんばり確認シート		あなたの出席番号	
なかにし なお		21	
スキル内容	第1回 → 第2回		
1 よいことをしてもらったら「ありがとう」とお礼を言うことができますか。	2 → 3		
2 いけないことをしてしまったら「ごめんなさい」とあやまることができますか。	3 → 3		
3 相手に合わせた言葉づかいができますか。	2 → 3		
4 きちんとことわってから人のものを借りることができますか。	3 → 3		
5 人の前でひとりごとを言う、鼻をほじるなどの行動をしないことができますか。	3 → 3		
6 約束した時間を守ることができますか。	2 → 3		
7 その場のふんいきを感じることができますか。(緊張した感じ、のんびりした感じなど)	3 → 3		
8 次の活動にスムーズにうつることができますか。	2 → 2		
9 自分のした行動をふりかえることができますか。	2 → 2		
10 相手のよじょうのちがいに気づくことができますか。(わらっている、こわい顔、きんちょうしている など)	2 → 3		
11 相手の気持ちを理解することができますか。(よろこんでいる、悲しんでいる、おこっている など)	3 → 2		
12 グループ活動や 班の活動に さんかすることができますか。	3 → 2		

<p>あなたSSTで取り組んだのは</p> <p>(3) TPO</p> <p>(51) リフレーミング</p> <p>(56) 結果を考える</p>	<p>これから学習してみたいスキルはどれですか?</p> <p>□に番号を書きましょう。</p> <p>□ □ □ □</p>
---	---

図3-9 児童用成果確認シート

ソーシャルスキルチェックシステムに含まれるこのシートでは、児童の自己評価の指導前後の数値を一覧表示し、変容を見とることができるようになっている。シートでは児童が内容を把握しやすいように数値の向上が見られた項目を青、低下が見られた項目を赤色で示し、これまでに学んだ項目の番号を示している。この内容を基に、現在の自分の状態を客観的に見取り、今後どのようなことを学びたいかを考えられるようにすることで、主体的にSSTに取り組む姿勢を引き出すことを意図した。

このシートを使って児童の思いを集約し、引き続き学級SSTを続けていくことで、指導前のソーシャルスキルの測定—指導—指導効果の測定という指導サイクルを確立できると考える。

(11) Mathur, S. R. & Rutherford, Jr. :Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 14:pp. 227-242 1991

(12) Odom, S. R. & Brown, W. H. :Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. A. Peck, S. L. Odom, & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs*. Paul H. Brookes, Baltimore, pp. 39-64 1993

第4章 研究の成果と課題

第1節 効果測定

研究実践終了後、ソーシャルスキルチェックシステムを用いて指導効果の検証を行った。そこでは児童のソーシャルスキルに関わる力が向上する

様子のほかに、児童の変容の標準的なパターンやスキルに対する認知が変化した可能性などの興味深い結果が得られた。ここではそれらを、児童の自己評価・担任によるチェック・困りを抱える児童という3つの視点から示す。

(1) チェックシステム上の分析シート

本研究で作成したソーシャルスキルチェックシステムでは、ターゲットスキル及びスモールステップの設定に加え、指導後の児童の変化を見とるための機能の充実を図った。単一のデータを示すだけでなく、担任と児童、指導前と指導後と比較できるようになっている。

表4-1はソーシャルスキルチェックシステムにおける比較機能の有無と含まれる情報を一覧表示したものである。

表 4-1 比較機能の有無と含まれる情報の一覧表

機能 及び 含まれる情報	シート名		指導効果確認シート (評価点)	指導効果確認シート (素点)	設問ごとの変容 確認シート	児童ごとの変容 確認シート	個人 評価点シート	個人 素点シート	評価点比較シート ①及び②	素点平均比較シート ①及び②	参考シート ①及び②
	担任・児童の比較	有	有	有	有	有	有	有	有	有	有
指導前後の比較	有	有	有	有	有	有	有	有	無	無	無
担任チェック 評価点	○						○		○		○
担任チェック 素点					○	○		○			
担任チェック 素点平均										○	
担任チェック 素点合計			○								○
児童チェック 評価点	○						○		○		○
児童チェック 素点					○	○		○			
児童チェック 素点平均										○	
児童チェック 素点合計			○								○
指導前後 評価点増減	○						○				
指導前後 素点増減			○					○			
領域ごとの 評価点平均									○		○
評価点算出用 粗点											○
素点得点率											○
グラフ表示				○	○	○	○	○	○	○	○

児童の状態やその変容を見とる上では多角的な分析をすることが最重要であると考え、それを実現するために複数の分析シートを出力できるようにした。その際、情報が多くなりすぎて分析が煩雑になることの無いよう、視覚的に情報を読み取

ることのできるグラフを複数配置した。

表4-1内の、「指導前後の比較」欄に「有」と記しているものが児童の変容を見とる際重視したシートである。項目に対する回答である素点を重視しつつ、これら6つのシートを組み合わせることで、児童の変容を探った。これらのシートは全て指導前後の比較だけでなく、担任と児童の二者比較も可能となっている。

(2) 児童による自己評価の分析

今回使用したソーシャルスキル尺度は、元來指導者用のものであり、質問項目も「視線を合わせて人と話すことができる」「憶することなく仲間に話しかけることができる」というように指導者目線のものとなっている。この中で一部の項目は平易とは言えないものであったため、対象児童の学年に合わせて「相手の目を見て人と話すことができますか。」「ドキドキせずに友だちに話しかけることができますか。」等、児童が理解できるように読み替えたものを提示して児童による自己評価を実施した。

図4-1は児童用の自己評価シートを一部抜き出したものである。

図 4-1 自己評価シート例

ここでは指導者用のソーシャルスキルチェック表と同様に4件法による回答を行うこととし、指導後の評価も同シートで行うこととした。指導者用のチェック表が全56項目であるのに対し、領域を限定する形で実施するこの自己評価シートの項目数は半分以下となり、指導時間や児童自身に負担が掛かりにくいのではないかと考えた。学級SST後の自己評価では指導前のチェック内容を参照せず実

施することで、回答内容が偏向することのないようにした。

表4-2は「指導効果確認シート（素点合計）」の一部と協力校ごとの集計結果を示したものである。

表 4-2 指導効果確認シートと集計結果

児童名	集団行動 領域		仲間関係 領域		コミュニケーション 領域		セルフコントロール 領域	
	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
1 あいざわ あお	53	→ 58	30	→ 31	37	→ 43	23	→ 27
2 いのうえ いずみ	46	→ 45	28	→ 31	27	→ 22	24	→ 14
3 うかい うしお	55	→ 57	30	→ 31	39	→ 41	28	→ 29
4 えとう えみ	56	→ 57	31	→ 30	40	→ 44	27	→ 28
5 おかじま おおが	52	→ 58	32	→ 33	34	→ 41	25	→ 30
6 かけい かずは	60	→ 57	30	→ 32	39	→ 40	28	→ 30
7 きじま きいちろう	51	→ 52	24	→ 23	29	→ 30	25	→ 25
8 くしろ くみこ	52	→ 44	25	→ 30	39	→ 31	15	→ 23
A校 第3学年 (児童数30)	+51		+14		-16		-16	
B校 第6学年 (児童数28)	+12		+12		+40		-5	

このシートでは、児童の自己評価での素点合計を示しており、全質問項目に対する回答の合算値を、4つのソーシャルスキル領域ごとに見とることができる。例えば「あいざわ」であれば、4つのソーシャルスキル領域すべてで数値が増加しており、「いのうえ」であれば、仲間関係領域の数値に増加は見られるものの、他の3つの領域では数値が減少しているのが分かる。ここでの数値の増減は児童が自己評価したという点で児童の主観的な変容を示すものと捉えることができる。

この素点合計の結果を俯瞰するために、学級全体の数値の増減を示したのが表 4-2 下部の数値である。ここでは A 校集団行動領域や B 校コミュニケーション領域のように大きく数値が増加した領域もあったが、A 校 2 領域、B 校 1 領域では数値減少が見られた。この数値減少の原因を明らかにするために、指導したターゲットスキルでの数値の変容に注目した。

図 4-2 は B 校における学級 SST③でターゲットスキルとして設定した、「行動する前にじっくり考える（衝動的に行動しない）ことができますか」という項目に対する児童の自己評価の結果をグラフで示したものである。

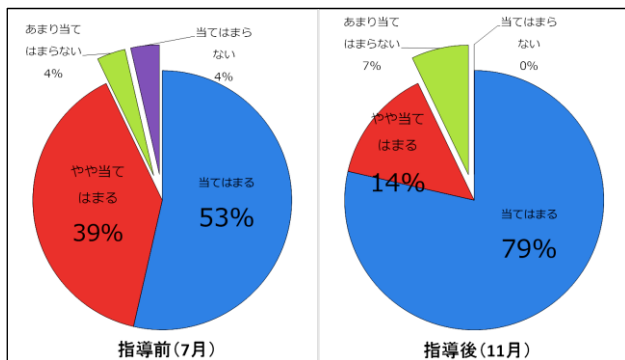


図 4-2 B 校 設問ごとの変容確認シート 比較用グラフ

指導前（7月）のグラフを見ると、「当てはまる」もしくは「やや当てはまる」と回答をしている児童がそれぞれ53%、39%となっており、指導する前から学級の多くの児童が「自分はできている」と評価していたことが分かる。それに対し、「あまり当てはまらない」「当てはまらない」と回答した児童はそれぞれ4%であった。

指導後（11月）のグラフを見ると、指導前（7月）と比べ「当てはまる」と回答した児童の割合が79%と大きく増加した。さらに「当てはまらない」と回答した児童はいなくなった。これらのことから、児童の力が全体的に上向きにスライドしたと考えることができる。また、指導前に「当てはまる」を選択し、指導後も「当てはまる」と選択した児童が少なからず存在する。数値上は横ばいに変化が表れないが、児童の様子を見てみるとスキルの質や場面によって言動を使い分けたり応用したりするなどの柔軟性が高まっている様子が見て取れた。このような変化は実践の中で行なった他の項目でも見られた。

図4-3は研究協力校における児童の自己評価の変容を、指導したスキルごとにまとめたものである。

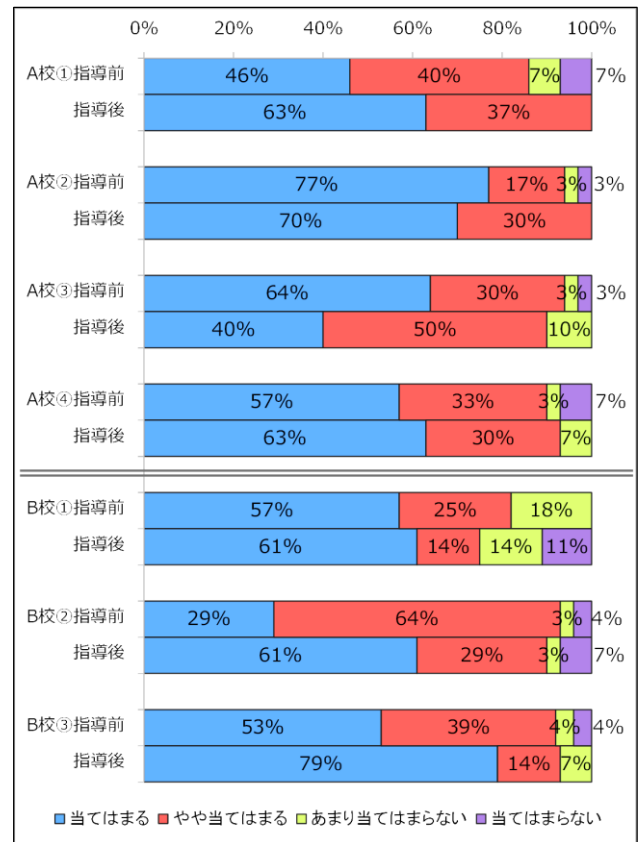


図 4-3 児童の自己評価の変容

図内の「A校①」「B校②」などは表3-1(P14)と対応している。図4-2で示したB校③と同じ傾向は、

A校①②④, B校②で見られ, A校①②においては指導後の自己評価の中で, 全ての児童が「当てはまる」もしくは「やや当てはまる」を選択している。

それに対し, A校③「時間を守って次の行動にうつる」というスキルでは, 指導前に「当てはまる」もしくは「やや当てはまる」と回答をしている児童がそれぞれ64%, 30%であったものが, 指導後に40%, 50%と変容しており, 「あまり当てはまらない」という回答も3%から10%へと増加している。B校①も同じような変容を見せており, いずれも児童の力が減退したことが見て取れる。これが先に述べた素点合計の数値減少の要因であると考えた。

この結果については, 学級SSTの形態や進め方において他のターゲットスキルのもとの大きな違いは認められなかったため, 児童一人一人の回答内容を中心に考査したが, 明確な原因を明らかにするには至らなかった。あえて仮説を立てるとすれば, 児童のソーシャルスキルに対する捉え方が変容したことで, 数値が減退したのではないかと考えられる。その理由として次に述べる2つが考えられる。

1つ目は, 指導によって捉え方が変容するものである。例えば, ソーシャルスキル尺度の質問項目の一つとして“善いことをしてもらったら「ありがとうございます」とお礼を言うことができますか”というものがある。人の行為にお礼を述べるというソーシャルスキルに関わる質問であるが, この質問に対して多くの児童は「3. 当てはまる」を選択する。なぜなら多くの児童が「ありがとうございます」という言葉を既に身に付け, 使用してきているからである。しかし, このソーシャルスキルについて学ぶ際, 「なぜ嬉しいのか理由をつけて, 相手の目を見て, 正しい言葉づかいで「ありがとうございます」という気持ちを伝えましょう」というように, スキルをより具体的に指導されたらどうだろうか。恐らく, スキルの捉え方は変容するであろう。この状態で指導後の自己評価を行ったとすれば, 自己評価での数値は減少することが想像できる。

2つ目は, 指導後の取組により捉え方が変容するものである。本研究ではスキルの般化を促すためにミッションカード・シートを用いた取組を行ったが, その際, 前述の通りスキル使用の目標回数を掲げた。しかし実際にスキルの使用回数を記録していくと, 当初児童自身が考えていたほどは回数が伸びず, 結果的に目標達成できないまま取組期間が終了してしまうことが起こりうる。目標

回数を達成できないのは目標の設定値が課題であることがその要因であるが, 「自分はこのスキルを使うのは苦手なんだ」等の感覚を持ってしまうことが考えられる。これにより自己評価での数値が減少した可能性がある。

いずれも仮説の域は出ないが, このような理由で数値が減少しているのであれば, 児童の力が減退したというわけではなく, スキル獲得過程での一時的な姿と捉えることができ, 継続してフィードバックしていくことで, 力の向上を図ることができると思われる。今後, サンプルを複数用意した上でさらに検証を進めていきたい。

(3) 担任によるチェックの分析

担任による児童の評価は, 児童の自己評価と比べ客観性が担保されたものである。また, 学級に在籍する児童全員を対象とすることで, 相対的に児童の力を比較することができるので, 結果として示される児童間の数値の差が妥当性の高いものであるといえる。一方で, 実際に児童を指導する立場にあるものの行う評価であるので, 評価期間終盤の出来事が強く印象に残ったり, 評価が甘くなってしまうりすることで実態との間にずれが生じる可能性がある。これらのことに留意しつつ検証を行った。

図4-4はA校における学級SST④でターゲットスキルとして設定した, 「相手の話を最後まで聞いてから話すことができますか」という項目に対する担任のチェックの結果をグラフで示したものである。

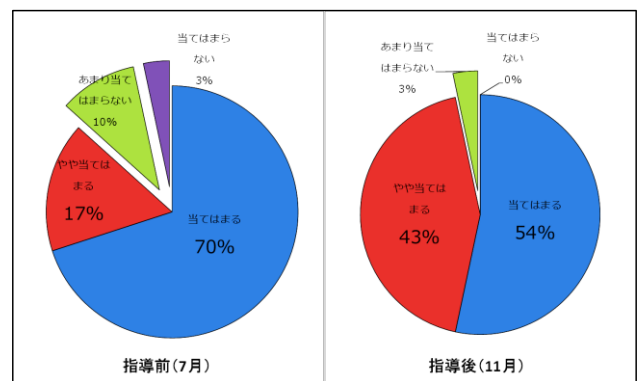


図4-4 担任のチェックの変容

全30名の児童へのチェックに占める4つの選択項目の占める割合を示している。指導前(7月)のグラフでは, 「当てはまる」もしくは「やや当てはまる」と回答をしている割合がそれぞれ70%, 17%となっており, 「あまり当てはまらない」「当てはまらない」と回答した児童はそれぞれ10%, 3%

あった。これに対し、指導後（11月）は、「当てはまる」とされた児童の割合は54%と減少したが、「やや当てはまる」で43%に増加した。その結果全体の97%が、担任から見て概ね満足できる姿となっていることが分かる。同時に「当てはまらない」とされた児童はいなくなり、「あまり当てはまらない」とされた児童も3%に留まった。これらのことから、児童の自己評価での結果と同様に児童の力が全体的に上向きにスライドしたと考えることができる。

このような結果は、指導した他のターゲットスキルにおいても同様に見られた。

図4-5は担任によるチェックの変容を、指導したスキルごとにまとめたものである。

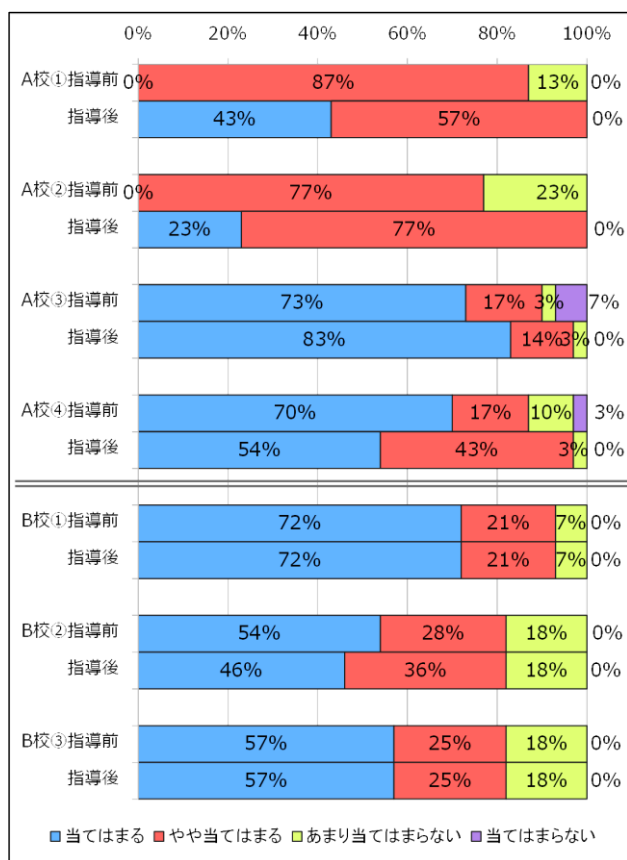


図 4-5 担任のチェックの変容

A校①②③において、図4-3で述べたA校④と同様に、「当てはまる」「やや当てはまる」とチェックされた割合の合計が指導前に比べて増加している結果が見られた。

このような形で、児童の力が全体的に上向きにスライドするような変容の形は、児童の自己評価での結果も踏まえて考えると、学級SSTを行った際の児童の変容の標準的なパターンと捉えてもよいかもしれない。

一方で、同じくA校④と同じように指導後の「当

てはまる」の割合が減り、「やや当てはまる」の割合が増加したのとしてB校②が挙げられる。この理由としては、前項で述べた仮説と同様に、担任のスキルに対する捉え方が変化したこと推測された。研究での実践終了後に行った担任へインタビューではこの件に関して「指導内容や指導手法を考えることや、児童のスキル使用の様子を観察することで、担任のスキルに対する認識がより具体的で高度なものになった」という声が聞かれた。

(4) 個人の変容の分析

本研究では、学級 SST を通して児童全員のソーシャルスキルに関わる力を育成するのと同時に、学級に在籍する困りを抱える児童の育成することに重点を置いてきた。ここではLD等通級指導教室等との連携をしながら行った研究の実践により、困りを抱える児童がどのように変容したのかについて述べる。

図 4-6 は、M 児に対する指導前後のチェックの結果を示したものである。このグラフでは担任によるチェックと児童によるチェック（自己評価）をそれぞれ 4 つの軸で示している。

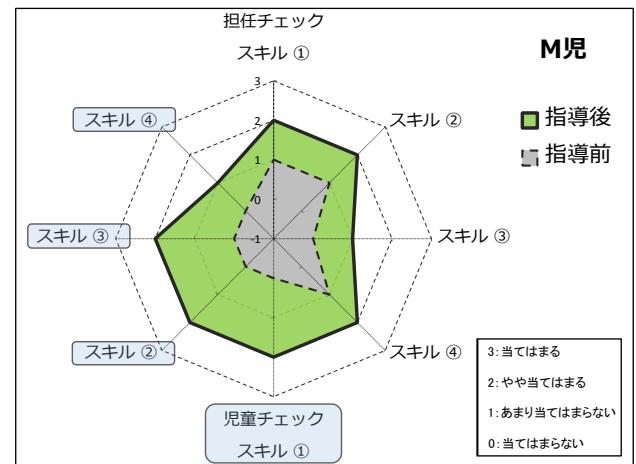


図 4-6 M 児の変容

破線で囲まれた領域が指導前、実線に囲まれた部分が指導後の数値を示している。「担任チェックスキル①」の軸を見ると、指導前に“1”であったものが指導後に“2”へと変化していることが分かる。担任チェックの他の軸を見ると、いずれも1ポイントずつ数値が上向きに変化しており、担任によるチェックにおいては、指導したすべてのターゲットスキルにおいてM児のソーシャルスキルに関わる力の向上が認められる。児童によるチェックでも同様に、全てのターゲットスキルにおいて力の向上が見られており、特にスキル①②③については2ポイントずつ数値の増加が見られる。

これらのことから、一連の学級 SST の中で M 児のソーシャルスキルの力が培われていることが分かる。

また、スキル①②では、指導後の担任・児童のチェックした数値が等しくなっている。これは学級 SST の中で、スモールステップとして好ましい言動のモデルが具体的に示されることで、担任と児童がそのスキルの価値を共通理解したことが影響していると考えられる。学級 SST が実施されるたびに、それまで少なからず相違のあった担任と児童のスキルに対する認識が擦り合わされるのであれば、以後の指導も円滑となり、学級経営やその中で行なわれる学習指導にも好影響をもたらすことが推測される。

表 4-3 は A 校 B 校で困りを抱える他の児童の変容を一覧にしたものである。

表 4-3 困りを抱える児童の変容一覧

A校		K児		N児	
		指導前	指導後	指導前	指導後
スキル①	担任	1	2	1	2
	児童	0	2	3	3
スキル②	担任	2	2	1	2
	児童	2	3	2	2
スキル③	担任	0	2	1	2
	児童	2	3	3	2
スキル④	担任	1	1	1	2
	児童	0	2	2	2

B校		Y児		H児	
		指導前	指導後	指導前	指導後
スキル①	担任	1	1	3	3
	児童	1	0	3	3
スキル②	担任	1	1	2	2
	児童	0	0	2	2
スキル③	担任	1	1	2	2
	児童	0	2	3	1

A 校では先に挙げた M 児と同様に指導の効果が認められる結果となった。K 児は実践内で使用したミッションカードでの取組に大変な興味を示し、日常的にスキルを使用しようとする姿が印象的であった。カードの記入マスが不足した M 児は、追加のカードを順に貼り合わせて得意満面で、やり取りや表情からはスキルを使用する中で得た満足感や達成感、さらには自己肯定感を見て取ることができた。

N 児は、担任によるチェックの数値がすべて増加しており、指導後の担任と本人のチェックの数値もすべて一致している。学級 SST の指導中やミッションカードでの取組に対して K 児ほど意欲的な様子は見られなかったが、担任や友達のフィードバックの下、地道に取り組んだ結果であると推測できる。

B 校では児童の自己評価でのみ変化が見られた。

Y 児の指導後のスキル①②の自己評価の数値は“0”である。“0”は「当てはまらない」という選択肢を選んだことを示しており、指導により好ましい変化が表れなかったことが分かる。今後担任や学級の児童によるフィードバックや LD 等通級指導教室での指導の中で、繰り返しそのスキルを想起させることでスキルの獲得を目指さなければならない。一方でスキル③での指導後の自己評価は 2 ポイント増加しており、自己評価の中では唯一ソーシャルスキルの力が向上したスキルと考えられる。スキル③は「行動する前にじっくり考える」というものである。このスキル③とスキル①②では指導過程に明らかな違いがあった。それは LD 等通級指導教室での追加指導の有無である。③のみ学級でのメイン指導の後に、その中で使用されたワークシートの同じ形式の追加教材を用意し、個別指導の中で指導を行っている。ここでの指導の前には LD 等通級指導教室担当者による通常学級の参観も行われており、学級 SST での指導の中での活動も踏まえた指導がなされている。このことから、学級 SST で学んだソーシャルスキルを般化するにあたって、LD 等通級指導教室と在籍学級間の連携の取れた指導を行うことが Y 児にとって有効であることが明らかとなった。逆に考えると、Y 児にとって、学級 SST だけでその力を伸ばすことは現時点で難しいといえる。

H 児は Y 児と同様に LD 等通級指導教室で指導を受けているが、主として他の児童と一緒に学ぶ集団指導の中で学んでいる。スキル③の学級 SST の際その様子を参観した LD 等通級指導教室担当者は、「Y 児は学習の流れや場面ごとの状況理解ができていない状態であった」と述べており、筆者も同様の印象を受けた。ターゲットスキルの内容の理解の可否ではなく、その前の段階で困りを抱えている状態である。これを解消するためには学級 SST の中で Y 児に対する個別の支援を充実させるとともに、LD 等通級指導教室等も含めた指導の充実や学校体制の中での連携やサポートの必要があるといえる。

第2節 より良い指導をめざして

(1) スキルの同時指導の可能性

ここまで担任によるチェック、児童による自己評価からそれぞれ見えてきたことについて述べたが、ここではその分析の中で明らかになったことについて述べる。

本研究ではターゲットスキルやスモールステップなど、児童に指導すべきことを明らかにするために56項目からなる設問を用いた。これまでにそのうちターゲットスキルとして設定した項目についてのみ言及してきたが、その他の項目はどのように変容したのだろうか。

表4-4は、指導前後の児童の自己評価の素点合計の数値を比較した中で、数値が増加した児童と、そのソーシャルスキル領域を一覧にしたものである。

表4-4 素点数値の増加とソーシャルスキル領域

番号	集団行動		仲間関係		コミュニケーション		セルフコントロール	
	A校	B校	A校	B校	A校	B校	A校	B校
1								
2	○			○			○	
3		○		○		○		○
4	○	○			○	○		○
5		○		○		○		○
6	○			○		○		○
7		○				○		
8	○		○	○	○			○
9	○	○	○		○		○	
10	○		○	○	○	○	○	○
11	○		○			○		○
12				○				
13	○		○	○	○	○		
14		○				○		
15		○		○		○	○	○
16	○	○	○		○			
17				○		○		
18			○		○		○	
19								○
20		○	○	○			○	
21	○	○						○
22						○		○
23		○	○	○		○		
24							○	
25					○		○	
26	○	○	○		○			○
27						○	○	
28		○		○		○		
29								
30	○		○		○		○	
合計	12	14	11	14	10	16	10	13

番号は児童の出席番号を、“○”は指導後に数値が増加し、指導の効果が表れたことを示している。最下段の合計はこれら○印の総数である。グレーに彩色された部分はA校で4項目、B校で3項目実施した学級SSTのターゲットスキルが含まれる領域であり、それ以外の部分は学級SSTを実施していない領域となっている。

グレー部の学級SSTを行った項目において、いずれの領域でも数値が増加している児童が複数存在

することが分かる。ではそれ以外の着色されていない部分はどうか。グレー部と同様に数値が増加しているのである。合計値を比較すると実際に学級SSTを行った領域と遜色のない変容である。この傾向は評価点での比較でも見られており、担任によるチェックではより顕著に見られる。

昨年度実施したLD等通級指導教室での指導に特化した1年次の研究でも同様の傾向が見られ検証を行ったが、これは学級SSTで指導したスキルの中に他のスキルの要素が含まれていた可能性が高い。例えば「人前で適切に発表やスピーチをする」ためには「状況に合わせた適切な言葉づかい」や「聞かれたことに対してきちんと答えること」ができないといけない。また、「グループ活動や班活動に参加する」ためには「先生や友だちの話を集中して聞くこと」や「集団に向かって自分の考えを述べること」ができないといけない。これら鉤括弧に囲まれた文言はいずれも今回使用した56の設問項目に含まれているものである。つまり、ソーシャルスキルはそれぞれ独立して存在するのではなく、他のソーシャルスキルと互いに影響し合いながら存在しているのである。その結果、1つのソーシャルスキルの力が向上すると他のソーシャルスキルもその影響を受けて変容すると考えることができる。

また、ターゲットスキルの獲得のために設定するスモールステップも、他のスキルで応用することができるものが多い。例えばA校①の指導でスモールステップとして設定した「アイコンタクトをする」という行動は、元は「相手の目を見て話す聞く」というターゲットスキルの獲得のためのものであったが、「グループ学習や遊びに参加する」時や「あいさつをし」たり「誰かに分からないことを質問し」たりするときにも用いることができるのである。

さらに、今回取り組んだ学級集団を対象としたSSTの学習環境も、その指導の中でロールプレイを中心とした話し合い活動等にコミュニケーション要素を含んでいるため、好影響を示したと考えることができる。

これらのことから、ターゲットスキルやスモールステップを設定し構成するSSTでは、児童の困りの軽減や解消が期待できるだけでなく、そのSSTに含まれるその他のスキルの育成にもつながることが明らかとなった。これを視野に入れて同時に複数のスキルを意図的に指導することができれば、より効果的に児童の育成ができるであろう。

つまり、単一のスキルを育成しようとする SST であっても、そこに含まれる様々なスキルの要素を事前に把握し、指導に生かすことで、より効果的な SST となるのである。

(2) 実施負担の軽減

本研究では、困りを抱える児童を含め学級に在籍する児童全員のソーシャルスキルに関わる力を測定し、その結果を基に指導内容を決定、実際の指導後に効果測定を行った。いずれの場面でも指導者や児童の負担を軽減するための工夫を行ったのはこれまでに述べた通りである。ここでは実施負担をさらに軽減する可能性のある方法について二つ提案をする。

一つ目は、ソーシャルスキルチェックシステムの機能の限定使用である。今年度の研究では作成したシステムを公開し現場の指導者に活用してもらおうことを想定している。そのため児童のソーシャルスキルの力を測定するという機能だけでなく、実際の指導場面で活用できるシートや補助教材も盛り込んだが、その動作確認やデバッグのために、研究協力校での実践の際にはシステム内の全機能を活用した。これら複数ある機能のうち、必要なもののみを使用する形にすれば、より少ない負担で学級SSTに取り組むことができると考えている。具体的には、今回担任と児童の二者で行った項目へのチェックをいずれかのみにする、4つのソーシャルスキル領域すべての設問ではなく特に気になる領域にのみチェックする、ソーシャルスキルの把握や効果測定を省きSSTシートとミッションカードのみ使用する等である。

二つ目は、SSTの実施時間の短縮である。3章第2節(p15)で少し触れたが、学級SSTを行う際、必ずしも45分の単位時間の中で指導する必要はない。今回の実践では、メイン指導ーサブ指導という指導形態を用いたが、これを短時間で行う指導に切り替えて負担を軽減するのだ。特にメイン指導は指導回数を重ねるごとに指導にかかる時間を短縮できるように感じた。担任、児童がともに学級SSTの指導や活動の流れを理解した状態であれば、10分ないし20分で指導を完結させることも可能であると推測している。当然指導時間を確保したうえで行われる指導の方が児童の理解も深まることが想像できるが、45分間のSSTの実施時間が確保できない場合や、学級内でのトラブル等偶発的な出来事を利用した指導の場合は、気軽に設定できる短時間のSSTを行うことで負担が軽減されることが考えられる。また、SSTを教科領域等の指導から独立した指

導として捉えるのではなく、あえて関連を持たせて指導することも時間短縮につながると考える。例えば教科領域の授業の中で「相手の話を最後まで聞いてから話す」というソーシャルスキルでのフィードバックを行ったり、教科で指導すべきことや生徒指導をSSTの手法を用いて行ったりするのである。

このようにして、学級の実態に合わせシステムの使用方法を変えたり各教科領域と横断的に指導を行ったりすることで、より少ない負担でSSTを実施することができ、同時に、より効果的に児童の育成を図ることができると考えている。これらの実現性や、全機能を使用した場合の長短所などについては今後の研究の中で実践しつつ検証していきたい。

おわりに

実践を終え、担任によるチェックや児童の自己評価の結果を用いて学級全体を俯瞰した時、ほとんどのターゲットスキルで児童の力が全体的に上向きにスライドした。これは、児童の社会性が培われたと捉えることができる。また、それにより学級の環境や、児童同士や担任ー児童間の関係がより良いものになってきていると考えることができ、LD等通級指導教室担当者などと連携することでより効果的な児童の育成につながることも明らかとなった。

今後、本研究で作成したシステムを用いた実践が重ねられる中で、より効果的なSSTの形態や指導法などが発出し、学級の環境やその中の人間関係が醸成される中で、学級自体が困りを抱える児童にとってもより過ごしやすく、のびのびと力を発揮できる場となることが予想される。その際には現在は見えない新たな課題が生起するのではないだろうか。それを見越し、今後も指導場面に合わせたより良いSSTや指導のあり方などのソフト面と、ソーシャルスキルチェックシステムの他のデバイスでの動作環境整備などのハード面の充実を図る必要を感じている。

最後に、本研究の趣旨を理解し、教育実践に取り組んでくださった、京都市立下京渉成小学校と京都市立向島南小学校の学校長をはじめ両校の研究協力員、教職員の皆様に感謝の意を表したい。各校に在籍する困りを抱える児童が、学級やLD等通級指導教室等の校内資源、さらには家庭や社会の充実したサポートの中で指導や支援を受け、健やかに成長していくことを願っている。