

困りを抱える児童生徒への効果的な SST (1 年次)

—学級や家庭と一体となって行う LD 等通級指導教室における SST の取組—

馬場 啓輔（京都市総合教育センター研究課 研究員）

平成28年度，全国の公立小中学校で通常学級に在籍し，通級指導を受けた児童生徒が9万8000人を超えたことが発表された。この人数は調査を開始した平成5年以降23年連続で増加しており，特に平成18年からLD等通級指導教室対象となったADHD, LD, 自閉症, 情緒障害の児童生徒数は，近年飛躍的に増加している。本市においても同じ傾向が見られ，これらの困りを抱えた児童へのよりよい指導について実践と研究を進めているところである。

そこで，本研究では特に小学校のLD等通級指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングに焦点を当て，児童の実態把握や評価のあり方，スキルの日常への般化のための支援の方法などについて，在籍学級や家庭との連携や指導形態に焦点を当て実践・考察した。

その結果，実践の中のそれぞれの取組を通して，児童が主体的に取り組む姿が見られ，それに伴って今回作成したソーシャルスキルチェック表による評価においても成果が表れた。その他付随する複数の研究成果も見られたが，一方でLD等通級指導教室での指導形態に関わる課題も明らかになった。

目 次

はじめに…………… 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) 学校での支援の取組…………… 2
- (2) LD等通級指導教室の全国的な傾向…………… 2

第2節 ソーシャルスキルとは

- (1) ソーシャルスキル及びSSTの定義…………… 3
- (2) ソーシャルスキルの必要性…………… 4
 - (ア) ソーシャルスキルとライフスキル
 - (イ) ソーシャルスキルとストレス

第2章 効果的なSSTを目指して

第1節 本研究について

- (1) SSTの技法と流れ…………… 5
- (2) 個別指導のSST…………… 7
- (3) 本市LD等通級指導教室の実態…………… 8

第2節 実践の内容

- (1) 指導の全体像…………… 10
- (2) 児童の実態把握と変容の見とり…………… 11
- (3) 学級、家庭との連携…………… 12
- (4) ストレスに関わる指導…………… 13

第3章 指導の実践

第1節 ターゲットスキルの設定

- (1) 教員による実態把握…………… 15
- (2) 児童の自己評価による実態把握…………… 16
- (3) 児童による決定…………… 16

第2節 SST指導の実際

- (1) SST指導計画の作成…………… 17
- (2) 指導の連続性…………… 17
- (3) リハーサルのあり方…………… 18
- (4) ストレスマネジメント…………… 20

第3節 ターゲットスキルの般化に向けて

- (1) ミッションカード…………… 21
- (2) ミッションカードの取組状況…………… 21

第4章 研究の成果と課題

第1節 チェック表による変容の見とり

- (1) 教員による変容の見とり…………… 22
- (2) 児童の自己評価による変容の見とり…………… 24
- (3) 2つのチェックを比較して…………… 25

第2節 より効果的なSSTを行うために

- (1) 5つの技法と指導案様式の工夫…………… 26
- (2) 複数のスキルの同時指導…………… 27
- (3) 指導時間の一部を統合した指導…………… 28

おわりに…………… 30

< 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 > 京都市立羽束師小学校
京都市立向島南小学校

< 研究協力員 > 青山 佐知恵 (京都市立羽束師小学校教諭)
景山 功一 (京都市立向島南小学校教諭)

はじめに

平成 28 年 4 月、障害者差別解消法が施行された。障害者の社会的不利の原因は、障害者自身の機能障害のみに起因するのではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものと言われる「社会モデル」⁽¹⁾の考え方にに基づき、障害者を取り巻く社会的障壁を取り除き、豊かな共生社会を構築することが法施行の大きな目的である。ここでいう障害者には身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む)、その他心身の機能(難病に起因する障害を含む)に障害のある者が広く含まれており、全国の学校においても関連性の高い法令である。平成 18 年 3 月、学校教育法施行規則の一部改正により新たに通級による指導の対象となった LD 等支援を必要とする児童生徒も、本法において対象として規定されており、その教育を担う通常学級や LD 等通級指導教室の担う役割は大きい。

本市では LD 等の診断のある児童生徒及びその疑いのある児童生徒数の推移を把握するとともに、巡回指導も含めた LD 等通級指導教室の開設、運営を進めてきている。平成 29 年 4 月現在、LD 等通級指導教室は小学校 61 校(ことばときこえの教室併用 12 校)、中学校 17 校に設置され、設置された学校及び近隣校の支援を必要とする児童生徒への指導や支援を行っている。

ここでは、LD 等通級指導教室への入級時に、児童生徒の障害の状態に応じて、その目標の達成を指導終了の基準として指導が進められている。しかし、実際に目標を達成して指導を終了する児童生徒ばかりではなく、在籍する学校の卒業まで指導が継続する児童生徒もいる。その中には課題を克服しないまま進学したり、新しい生活環境に参加したりしている児童生徒もいるのではないだろうか。次に参加する学校もしくは社会が同様のサポートを展開していれば支援は継続されるが、行動面や情緒面に課題をもつ児童にとっては、新しい環境への適応にこそ困難を感じるのではないかと推測できる。

具体的な状況については、本研究の中で行う実態調査により明らかにするところであるが、LD 等通級指導教室への入級希望者が増加している今、そこでの指導の質をさらに向上させることによって、LD 等通級指導教室に入級している児童生徒に対する指導をより充実したものにし、一人一人の児童生徒に必要な力を付け切ることが喫緊の課題

であるといえる。そこで、この課題の解決を目指すべく本研究テーマを設定した。

本研究では LD 等通級指導教室で実施されている自立活動の指導の 1 つであるソーシャルスキルトレーニング(以下「SST」)に焦点を当て、本市の LD 等通級指導教室の指導形態に即した効果的な指導法及び LD 等通級指導教室と通常学級、家庭との連携・協働関係構築のあり方を考察していく。

ソーシャルスキルについては一定の定義が存在するわけではないが、大きく社会性に関わる能力ととらえることができ、その能力の育成を目指す SST は特に行動面や情緒面に困りを抱える児童生徒への指導法として有効かつ重要なものである。

ソーシャルスキルを育成し、それを日常生活で用いることができるようになること(般化)は SST の最終目標であると言える。しかし、一般的に行われる SST がそこで得られる相互作用を前提とした集団指導で般化を目指すのに対し、本市の LD 等通級指導教室では、SST の多くは個別指導で行われる。個別指導であることで、本来 SST がもつ、児童生徒同士の相互作用や般化につながる活動に制約が生まれている状況もあるが、教員と対象児童生徒の一对一の指導形態による通級指導であることで可能になる効果的な SST が存在するはずである。

そこで、対象児童生徒の特性を一定の方法でアセスメントし、実態に合わせて不足しているソーシャルスキルの向上にむけた指導内容を実践する中で LD 等通級指導教室における SST のあり方について探っていく。これまでも LD 等通級指導教室で多く実践されてきた人間関係の形成・コミュニケーションに関わる自立活動としての SST のさらなる充実が重要であると考えているが、心理的な安定や環境の把握といった情動や認知に関わる領域の指導についても研究の視点として取り入れていきたい。

それに加え、児童生徒が身に付けたソーシャルスキルを繰り返し使用し、日常生活への般化を促す場所として、通常学級や家庭を指導の延長線上にとらえる。ここでのスキル使用と、それによるスキル般化を目標とし、不足しがちなスキルの使用機会を保障することで SST の内容の充実を図ることができるとともに、通常学級担任や保護者の理解やサポートの深まり、周囲の環境の変化も期待できると考えている。

(1) 内閣府『障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針』 2017. 2. 24

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) 学校での支援の取組

活発な子や朗らかな子、恥かしがり屋にイタズラっ子、教室の中にはたくさんの個性があふれている。ときには個性がぶつかり合ってトラブルになったり、授業が中断したりしてしまい指導者が困ることもあるが、「友達と楽しく遊びたいな」「どうやって許してもらえるのかな」「明日は忘れ物したくないな」と、困りを一番に感じているのは児童生徒たちではないだろうか。

学校は、各教科等で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、お互いに気持ちのよい振る舞いや集団での活動の仕方といった社会的行動を少しずつ学んでいくのである。社会性の向上に関わ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、といった社会的行動に結びつく学びが日常的に行われている。授業中、児童生徒はその授業で求められる振る舞いを暗黙のルールとして理解し、以後の生活の中に反映させていくのである。

そう考えると、学校では全ての教育活動や環境を通して、児童生徒の社会化を促進する場でもあるといえる。遊びの場面で見られる児童生徒同士の話し合いや、これまでの経験に即した一定のルールの設定、そのルールの範囲内で遊ぶ姿などはそれぞれの児童生徒の社会性の集大成と言っても過言ではない。

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家族構成や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。

LD等支援を必要とする児童生徒は「相手の意図や感情を理解し、それに対して適切な対応を取ることが難しく、自分の行動が相手にどのように受

け止められるかを推測することも苦手なことが多い」(2)ため、集団の中で周囲からの評価が低く固定化されてしまい、それによって集団への不適応を起こすことがある。また、周囲からの低い評価によって自尊感情が損なわれると孤独感や劣等感が強くなり、その後の発育にも影響することがある。これらのことを踏まえ、それぞれの学校・園ではLD等支援を必要とする児童生徒への支援を進めてきている。

平成24年の文部科学省による調査(3)によれば、小中学校に在籍するLD等支援を必要とする児童生徒の割合は6.5%と推定されている。30人学級であれば1人～2人が在籍している計算となる。

表1-1は、同調査の「校内委員会において支援が必要と判断された児童生徒の支援」に関わる質問とその結果である。

表1-1 校内支援の状況

	推定値(95%信頼区間)
現在、いずれかの支援がなされている	92.2%(89.4%～94.3%)
過去、いずれかの支援がなされていた	1.8%(1.0%～3.2%)
いずれの支援もなされていない	6.0%(4.2%～8.5%)
不明	なし

n=625(対象者52,272人のうち、本質問項目における対象者の概数)

知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒(推定値6.5%)のうち、校内委員会において、現在、特別な教育的支援が必要と判断された児童生徒(推定値18.4%)の受けている支援の状況の概観

校内委員会において支援が必要とされた児童生徒のうち90%以上が校内で何らかの支援を受けていることが分かる。

具体的な支援の方法としては特別支援教育支援員の配置や宿題の工夫、個別の学習課題の設定などの授業時間内外の支援であるが、加えてLD等通級指導教室での指導も支援の1つとして重要である。一人一人の児童生徒に合わせた支援を行うことで、困りを解消したり、うまくいった経験を通して自信を付けたりすることにつながられているのである。

このように、困りを抱える児童生徒に対する支援は学級担任だけではなく、学校体制や教育委員会による人員配置によって充実が図られてきている。さらに、児童生徒の障害の特性の理解やその指導に関わる高い専門性をもった指導者の養成など、指導体制等の人的環境も充実してきている。

(2) LD等通級指導教室の全国的な傾向

平成18年3月、学校教育法施行規則の一部改正により、LD等支援を必要とする児童生徒が、新たに通級による指導の対象となった。その後、全

国的にLD等通級指導教室の設置や指導が行われる中で、対象となる児童生徒の障害の理解もさらに深まってきている。

図1-1は文部科学省「平成28年度 通級による指導実施状況調査結果」(4)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。

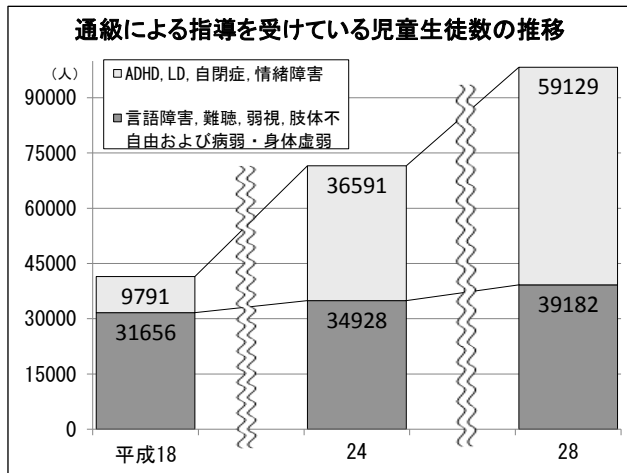


図1-1 通級による指導を受けている児童生徒数の推移

図1-1からは、平成28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の数は9万8311人であることがわかる。また、通級による指導を受けている児童生徒数は通級指導教室設置の制度化以来増え続けており、平成18年からの10年間で約2.4倍となっていることがわかる。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などの障害のある児童生徒数は漸増であるのに対し、平成18年からLD等通級指導教室対象となったADHD, LD, 自閉症, 情緒障害の児童生徒数が飛躍的に増加していることが分かる。

平成28年の、ADHD, LD, 自閉症, 情緒障害の児童生徒のLD等通級指導教室への入級者数は10年前と比べて約6倍となっており、通級による指導を受けている児童生徒全体の約60%である。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。

その背景として、教育現場や家庭において障害の認知が進み、LD等通級指導教室での指導に対する理解が深まっていることやLD等通級指導教室の設置数の増加などの理由が考えられる。しかし、支援を必要とする児童生徒数の増加にともなって、課題も顕在化してきている。学校によって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の増加である。

平成28年度、そういった児童生徒が在籍していた学校の割合は全体の47.5%(4)で、この数値は年々増加の傾向にある。同調査では複数回答でその理由を探したが、最も多い理由は「保護者あるいは本人が望んでいない」というものであった。通級指導教室ではなく、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の存在が浮き彫りとなった。

第2節 ソーシャルスキルとは

(1) ソーシャルスキル及びSSTの定義

ソーシャルスキルは、カリフォルニア大学精神科リバーマン教授によって考案されたソーシャルスキルトレーニングにおいて、「社会的困難を引き起こす原因となるコミュニケーション技術」として体系付けられ、その後様々な研究者によって定義されてきた概念である。しかし、相川は、「ソーシャルスキルは包括的な概念であり、複雑で豊富な内容をもつことや、異なる分野の研究者が異なった目的やコンテキストの中で研究を進めてきたこと、場面によっても変化することなどから、一定の定義は存在しない。」(5)としている。

WHOは1993年、いかなる時代や文化社会においても人間として生きていくために必要な能力としてライフスキルという概念を提唱した。(6)ここでは青年期以降の自立した社会生活に必要な意思決定や創造的思考、対人関係スキルといった10の項目をライフスキルとしてまとめ、発達段階に応じた技術を身に付ける必要性が指摘された。この概念は学校現場にも積極的に取り入れられたが、その中でライフスキル獲得の前段階で身に付けておくべき能力の存在が浮き彫りになった。それがソーシャルスキルである。

ソーシャルスキルとライフスキルはどちらも対人行動を主とした概念ととらえることができるが、ライフスキルがひとりで生きる力、課題を解決する力につながる個人的なスキルであるのに対して、ソーシャルスキルは社会のルールや対人コミュニケーションを主とした社会的なスキルである。これらは生まれもったものではなく、どちらも家庭生活や社会生活における経験を通して獲得される。様々な場面での対人コミュニケーションの中で、失敗する経験も含めて学び取った事を統合し、よりよい振る舞いややり取りの方法を見出していくのである。対人コミュニケーションが成功した場面では、直後のスムーズなコミュニケーションに

よってその時の行動が肯定され、次回以降も好ましい行動が促される。しかし、失敗した経験を基に行動を修正するには、つらさや気まずさといった不快な感情を繰り返したくないという思いや、自己の行動を振り返り、何がまずかったのか、他にどのような方法があったのかなどを考えるために自己の行動を客観視する必要がある。

本研究では、これらを踏まえ、ソーシャルスキルを自己の感情や認知を調節し、人との関わりや日常生活の中で適切な行動をとる能力、SST をこの能力を育成するための指導法としてとらえる。

(2) ソーシャルスキルの必要性

(ア) ソーシャルスキルとライフスキル

ソーシャルスキルが、様々な生活場面における経験を通して獲得されるものであることは先に述べた。ここでは学校での集団生活場面に焦点を当て、ライフスキルの円滑な獲得という視点から見たソーシャルスキルの獲得の必要性について述べる。図1-2はソーシャルスキルとライフスキルの発達のイメージを筆者がまとめたものである。

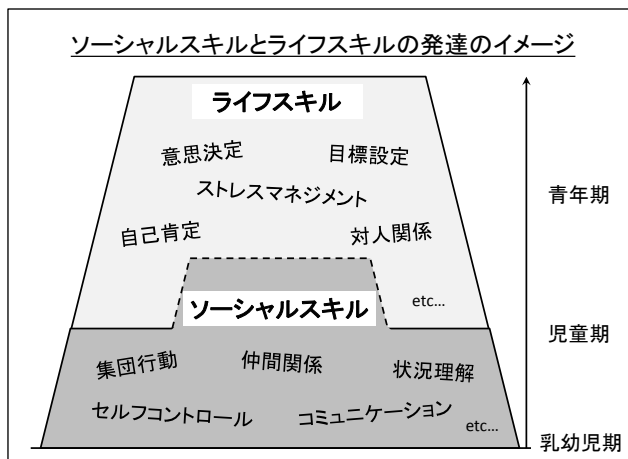


図1-2 ソーシャルスキルとライフスキルの発達のイメージ
 ソーシャルスキルの獲得は乳幼児期から始まり、児童期には学校生活という集団生活を経験しながら、青年期以降も続いていく。中でも児童期は、自分と他者の視点が別物であるということを経験できるようになり、対人関係の能力も必要となる時期で、乳幼児期よりも高度なソーシャルスキルの獲得が必要となる。(7)その一方で自立した社会生活に必要なライフスキルの獲得も開始しなければならない。ライフスキルを円滑に獲得していくためにはソーシャルスキルを獲得している必要があるため、全ての児童が児童期に必要なソーシャルスキルを段階的に身に付けることは、非常に重要である。

LD等支援を必要とする児童生徒においては、認知面や行動面、感覚面などの発達に偏りがあり、単に学校生活や家庭生活を送るだけでは好ましいソーシャルスキルを獲得できず、スムーズな対人関係を築くことが難しい場合がある。そのため、日常場面での対人関係や、その児童生徒自身の発達にも悪影響が出る可能性があるが、その発達の偏りは周囲から理解されにくく、性格やしつけの問題などと混同されることも多い。また、適切な支援やサポートが行われない場合は、感情や行動を自分でコントロールできなくなったり、学習や活動に意欲をもてなくなったりすることも見受けられる。つまり、適切なサポートを受け、所属する集団や環境に求められるソーシャルスキルを身に付けることができないと、現在の学業不振や不適応の原因となるだけでなく、生涯にわたって社会への不適応や心理的不調の原因となりうるのである。

また、ソーシャルスキルを獲得する過程で、本来は望ましくない行動であるのに見逃された、頑張っ取組んだのに評価されなかったといった経験により、誤ったスキルを学習してしまうことがある。多くの場合はその後の経験の中で正しく修正されていくが、機会に恵まれず誤ったスキルが定着してしまうと、対人関係の中での失敗などにつながり、結果的に他者と関わる機会を減らすこととなる。

これらのことから、児童生徒の過ごす通常学級や家庭、LD等通級指導教室において、ソーシャルスキルの向上を目指し、それぞれの児童生徒の実態に合わせたSSTを行うことは、ライフスキル獲得という面からみて重要であるといえる。

(イ) ソーシャルスキルとストレス

ここでは、ストレスの軽減や解消のためのソーシャルスキルの必要性について述べる。

表1-2はソーシャルスキルとストレスについての主要な研究と論の変遷について筆者がまとめたものである。

表1-2 ソーシャルスキルとストレスについての研究の変遷

研究者	発表	内容
アッシャー ハイメル(8)	1981	ソーシャルスキルに問題のある子どもは、学校不適応や精神病理学的な問題を起こす割合が高い。
フィッシャーベック フィールド マクフォール(9)	1982	ソーシャルスキルとストレス性疾患との間に相関がある。
和田(10)	1991	ソーシャルスキルが高い者は周囲からのサポートを多く受け、そのサポートによるストレスの低減効果が高い。
セグリン アブラムソン(11)	1994	ソーシャルスキルの不足は、抑うつ状態、ひいてはうつ病発症を増加させる。
嶋田・戸ヶ崎 岡安他(12)	1996	高いソーシャルスキルがストレス反応の軽減効果を持つ。

アッシャーとハイメルの示唆をはじめ、ソシ

ヤルスキルとストレスの関連が早い段階から指摘され(13)、様々な角度から考察が行われてきた。これらのことより、ソーシャルスキルとストレス反応は分かちがたいものであるということが出来る。

ソーシャルスキルが未熟であると、人と関わること自体が嫌になったり、自信をもてなくなってしまったりするだけではなく、慢性的なストレスによって心身症を発症することにより、家庭内暴力や不登校などの二次的な障害を引き起こすことも少なくない。そのような二次的障害を防ぐために、児童生徒の障害の特性を理解したうえで実態把握をし、ストレスの軽減や解消に向けたアプローチも含めて SST を実施することが、SST 自体の効果を向上させるためにも重要である。また、児童生徒にとって安心できる環境でソーシャルスキルに関わる成功体験を重ねることで、現在の適応状態の改善だけでなく、将来の心理面の問題に対しての予防的な効果につながることも期待できる。

しかし、これまでの研究を概観すると、ストレスに対するアプローチは、青年期に必要なもの、つまりライフスキルの枠組の中で育まれるものとして、特に小中学生を対象とした SST では、触れられることが少なかったように見える。

瀬戸は「児童にとって、学校での友達関係は情緒安定の基盤であり、元気の源であるが、うまくいかないと逆に大きなストレスになる」(14)と述べている。対人関係の良し悪しによって状況が大きく変わるという意味で、多くの共感を得られる内容であるが、ここでいう大きなストレスに直面した時、児童生徒たちはどのような行動をとれるのだろうか。大人であれば、何かのストレスを感じたとき、これまでの経験の中から問題の解決方法を考え、誰かに愚痴をこぼしたり、そのことを考えないようにしたり、スポーツやショッピングで気分転換をしたりすることで解決することができる。しかし、そういった経験や物理的な自由に乏しい児童生徒は対処に窮してしまうであろう。

ソーシャルスキルが未熟であるために対人関係でつまずき、そのつまずきから生まれるストレスを軽減、解消するためのソーシャルスキルも未熟であるとしたら、ストレスから受けるダメージは大人よりもはるかに大きなものになると考えることができる。このことから、特にソーシャルスキルの獲得が苦手とされる LD 等支援を必要とする児童生徒に対して、ストレスへの対処に関わる SST を行うことが重要であると考えられる。

- (2) 竹田契一・花熊暁・熊谷恵子 『特別支援教育の理論と実践 II 指導』 2012 金剛出版 p. 121
- (3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 「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. 05
- (4) 文部科学省 「平成 28 年度通級による指導実施状況調査結果について」 p. 2
- (5) 相川充 『セレクション社会心理学 20 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
- (6) WHO 「Division of Mental Health」 1993
- (7) 星槎教育研究所 『クラスで育てるソーシャルスキル』 2002 p. 35
- (8) Asher, S. R., & Hymel, S. 「ChiLDren' s social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine & M. A. Smye (Eds.)」 *social competence*. Guilford Press, 1981 p. 125-157
- (9) Fisher - Beckfield D. D. & McFall, R. M. 「development of competence inventory for college men and evaluation of relationships between competence and depression」 *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 50, 1982 p. 697-705
- (10) 和田実 「対人的有能性とソーシャルサポートの関連：対人的に有能なものはソーシャルサポートを得やすいか？」 東京学芸大学紀要第 1 部門 教育科学, 1991 42, p. 183-195
- (11) Segrin, C. & Abramson, L. Y. 「Negative reactions to depressive behavior: A communication theories analysis」 *Journal of abnormal psychology*, 103, 1994 p. 335-668
- (12) 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 「児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果」 行動療法研究, 22, 1996 p. 9-20
- (13) 小杉正太郎・大塚泰正・島津明人・田中健吾・田中美由紀・種市康太郎・林弥生・福川康之・山崎健二 『ストレス心理学 個人差のプロセスとコーピング』 2002 川島書店 p. 66-68
- (14) 瀬戸美奈子 2014 「子どもたちが抱える学校ストレス」『児童心理』 p. 50

第 2 章 効果的な SST を目指して

第 1 節 本研究について

(1) SST の技法と流れ

SST は行動療法から発展した認知行動療法の技法の 1 つである。認知行動療法は我が国でも平成 22 年 4 月より健康保険が適用可能となり、科学的根拠に基づいた方法として様々な場面で用いられている。治療を目的として生まれた SST ではある

が、学校現場での指導との親和性は高く、教師のもつ指導の専門性と組み合わせることで、特に情緒や行動に困りを抱える児童生徒に対して高い効果が期待できる。これまでも SST に関する多くの研究が行われてきており、そこで用いられる技法は大きく 5 つの段階に分類される。

図 1-3 は SST でよく用いられる指導技法を筆者が整理したものである。

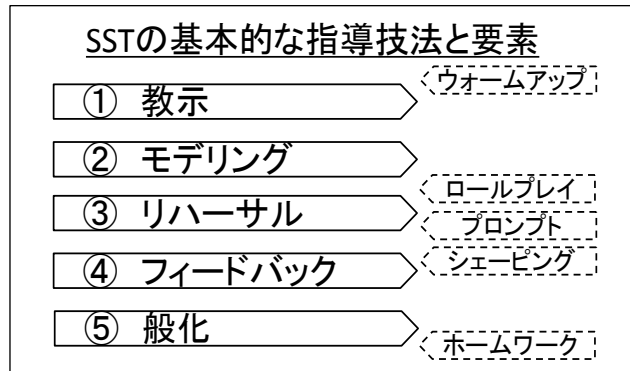


図 1-3 SST の基本的な指導技法と要素

実線で囲まれた 5 つの指導技法を基本とし、点線で囲まれたその他の要素を児童生徒の実態や指導環境に合わせて付加していく。それぞれの名称や内容、使用順序は必ずしも固定化されたものではないが、多くの SST では概ねこの順で行われている。それぞれの技法に対する本研究での位置付けは以下の通りである。

① 教示

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 中の様々な場面で繰り返し行われる技法である。与えられた状況で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。これにより、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。

SST で行われる教示はそのほとんどが言語で行われるが、LD 等支援を必要とす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も多い。そのため、SST 全体を通して教示の内容を、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与えることに留意し努めることが大切である。

② モデリング

特定の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。前述の「教示」を視覚的かつ非言語で行う方法ととらえることもできる。後述する現実場面を想定して役を演じ擬

似体験する方法（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ある。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が、その際は対象児童生徒の誤学習につながらないように十分配慮し、児童生徒が期せずして不適切なスキルを用いてしまった場合は本人の気持ちが決して悲観的なものにならないように気を付けながら修正させる。

また、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。

③ リハーサル

「教示」「モデリング」で得た知識・イメージを模擬場面で練習させること。SST で不可欠となる体験の確保につながる技法である。LD 等通級指導教室では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、スキルを言葉で何度も復唱したりすることで行うことが多い。また、現実場面を想定して役を演じ疑似体験する方法（ロールプレイ）が用いられることもある。

LD 等支援を必要とする児童生徒の場合、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で練習することのできる多層的かつ連続的な取組の計画が必要である。

④ フィードバック

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（正のフィードバック）と修正を求めること（負のフィードバック）の 2 つに大別できる。肯定する場合は行動が起こった直後に褒めたり、トークンを用いたりしてその行動を継続することができるようにする。修正を求める場合には否定的な言い方を避け、「こうすればよくなる」といった具体的な代替行動を示し行動を修正する。

2 つのフィードバックを児童生徒の実態に合わせて組み合わせる用い、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（プロンプト）、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（シェーピング）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般化

般化には2つのとらえ方がある。1つ目は、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すこと、2つ目はスキルが日常的に用いられるようになっている状態のことである。この項は前者の説明である。

言語的な教示や、日常生活の中での目標を設定するなどしてスキルの使用頻度や適応場面を増やす。具体的には学んだことをいつ、どこでやってみるかを教示したり話し合ったりすること、機会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。

LD等支援を必要とする児童生徒を対象としたSSTでは、指導場面ではスキルを發揮できるのに、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。これは例えば、学級において本人への評価が固定化されてしまっていたり、特性についての理解が進んでいなかったりして適切な対応がなされないために、本人がスキルの發揮をためらったり、やめてしまったりする結果である。こういった環境では本人はスキルを發揮することができず、結果的にSSTでの指導効果は減退、消滅する。児童生徒にとって身近な居場所である学級、家庭、LD等通級指導教室等が一体となってSSTを行うことで、学んだソーシャルスキルを使用する場面や回数を保障し、般化につなげることが不可欠である。

現実の場面で試みる機会を与えたり（ホームワーク）、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。

○ロールプレイ

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。モデリングやリハーサル時に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。

LD等支援を必要とす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考えられるので、動作を代替できるペープサートや人形、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。

表1-3はその他のSSTの指導要素について筆者がまとめたものである。

表1-3 その他のSST指導要素

その他のSST手法	
ウォームアップ	SST開始前に、対象の意欲や主体性を引き出したり、リハーサルの前に緊張をほぐしたりする。
プロンプト	行動を起こす前にどうすればよいか手がかりを教えてやること。
シェーピング	目標となる行動が複雑である場合にその行動を細分化しやさしいものから順に習得させていく方法。

児童生徒の実態や指導中の様子に合わせて、基本となる5つの指導技法に組み合わせることで、より効果的なSSTとなると考えられる。また、これらの手法は基本の5つの指導技法とともに、互いに補完関係にあるので指導順序や内容は児童生徒に合わせて変更することができる、柔軟性をもったものとしたい。

(2) 個別指導のSST

一般的に、SSTは小集団やグループなどの集団指導で行われ、それが標準形である。その理由は対象者が複数いることで、すでに社会的場面が設定されており、その中で対象者同士のモデリングやフィードバックを指導の中で行うことができることに加え、実際の場面に極めて近い形でスキル使用をする体験ができるからである。学んだスキルの般化のためには、実際の場面での体験が確保され、その体験が成功を伴うことが重要であるというのが通説であるが、集団で行われるSSTは、これらを実現しやすい指導形態であるといえる。

一方、指導者と一対一で行われる個別指導のSSTは、小集団やグループへの不適応が見られる対象者をサポートする指導の形態としてよく用いられる。ここではゲームや絵カード、架空のストーリーなどを用いたシミュレーション学習が用いられることが多い。

シミュレーション学習とは、「今ここに実際にある社会についての実体験ということではなく、指導場面に仮想した社会を設定して、その場での振る舞いを考えたり、模擬的に学んだり、認識を深めようとする方法」(15)である。この方法は、場面を色々に仮想することによってあらゆるソーシャルスキルについて考えることができる長所をもつ。架空の場面に対して適度な反応はどういうものかを考えたり、その考えを指導者と話し合ったりしたうえで、日常の生活場面でスキル發揮できるようにする方法である。

図2-1は本市LD等通級指導教室において行った

SSTを行う際に使用する教材についての調査の結果である。

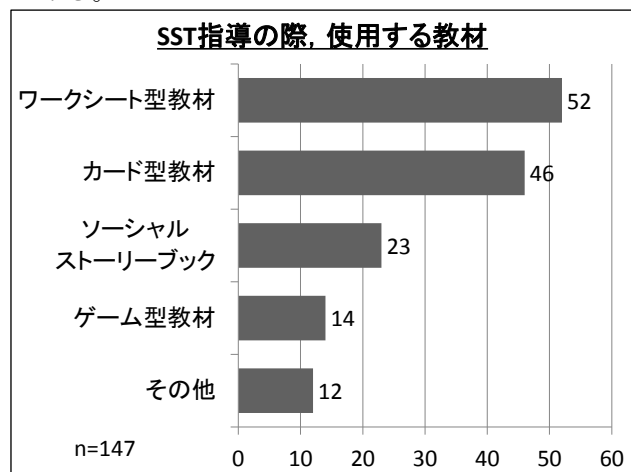


図 2-1 SST 指導の際、使用する教材

設問に沿って問題となる生活場面を想起し、その解決法について考えることのできるワークシート型教材や、記されたイラストを基に登場人物の言動の良し悪しに気付くことのできるカード型教材、すごろくなどのゲームを楽しみながら問題解決方法を学ぶことのできるゲーム型教材など、シミュレーション学習のための教材が多く使われていることが分かる。いずれの教材も入手しやすく、ソーシャルスキルの活用に関わる場面や課題を含んでパッケージ化されているため多様な困りを抱える児童が通うLD等通級指導教室でのSSTにとって有用であると考えられる。

実際に、需要の高まりに合わせ、様々な関連書籍や教材を身近なところで目にするようになり、本市でのSSTに関わる研修会などへの参加者も大変多い。しかし、そこで語られる指導や紹介される教材が、そのまま個々の学級や児童生徒に適用できるとは言いがたいと考える。これは、児童生徒の実態が必ずしも一様ではないことに起因する。そして、もう1つの課題として、シミュレーション学習での体験は基本的に疑似体験であるため、指導場面だけでは実際にスキルを身に付けるところまで至らないという点が挙げられる。対象児童生徒が所属する集団である、学級や家庭との連携が確立されていないと好ましい指導効果が得られないのである。

つまり、シミュレーション学習を行うだけではソーシャルスキルを般化することはできず、指導したソーシャルスキルを般化させるには、対象児童生徒の属す様々な生活環境を、実際にスキルを使ってみる場として整える必要があるのである。

さて、本市LD等通級指導教室でのSST指導は、個

別指導で行われることが多く、SST実施の際用いられるのはシミュレーション学習である。

図2-2は集団指導SSTと個別指導SSTについてまとめたものである。

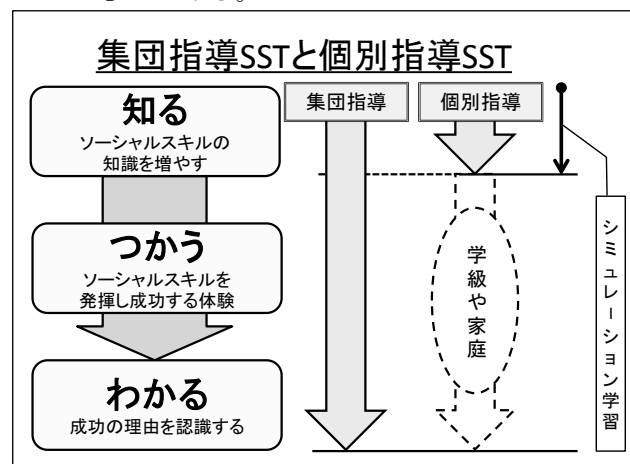


図 2-2 集団指導 SST と個別指導 SST

実際に SST の中で行われる指導の技法や要素については前項で述べたが、対象児童生徒がスキルを獲得するには図のような「知る」「つかう」「わかる」の3段階を経る必要がある。この流れに沿いながら、児童の実態や指導場面の状況に合わせ、5つの指導技法やその他の要素を付加することで日常生活への般化を目指すのである。

しかし、本市のLD等通級指導教室での指導に限って言えば、個別指導であるという制約により「知る」段階で終了する指導が多く、SSTが本来目指すソーシャルスキルの般化に関わるそれ以降の指導は、LD等通級指導教室以外の場所で行われる場合が多い。

そうすると、仮に学級や家庭でのサポートが得られなければ、「つかう」「わかる」段階に至ることができず、指導したスキルが般化に向かわない。これでは児童生徒の困りの軽減や解消につながりにくい。これを踏まえ、「個別指導」で行うSSTのあり方を、学級、家庭との連携のあり方の模索も含め、指導実践を基に考察していく。

(3) 本市LD等通級指導教室の実態

本市では平成29年4月現在、小学校61校(ことばときこえの教室併用12校)、中学校17校で児童生徒への通級指導を行っている。設置率は市内の全小中学校の約32.9%にあたり、平成28年時点の全国の公立小中学校の平均が15.2%であることを考えると、比較的高い水準で設置が進んでいるといえる。

これまでに本市では、LD等通級指導教室の運営に関わる『LD等通級指導教室の「運営」&「活用」

ガイド』(16)や読字・書字に困りを抱える児童生徒への指導の指針となる『読字・書字のつまずき把握と指導・評価実践事例集』(17), 中高の連携協力を強化するための『LD等支援の必要な生徒への指導・支援ガイド』(18)などを作成し, 児童生徒への校種を超えた支援の拡充を図ってきている。

その中で, 特別支援学級や通級指導教室, 通常学級での支援の充実が進んでいるが, 全国的な傾向と同様に ADHD, LD, 自閉症, 情緒障害の児童生徒の入級希望者は増加している。その中で課題となっているのが, 一部の LD 等通級指導教室設置校でみられる, 入級を待つ児童生徒の存在である。

今年度の研究では, 本市の LD 等通級指導教室の状況を把握するために, 困りを抱える児童生徒への SST に関わる全市 LD 等通級指導教室設置小学校 61 校の担当者を対象とした調査を行った。この調査では, 在籍児童の指導や SST を実施する上での工夫や課題に関わる設問を設けたアンケートを行い, 61 校中 56 校からの回答を得た。

図 2-3 は京都市の LD 等通級指導教室に通う児童の障害種別のグラフ, 図 2-4 は LD 等通級指導教室での指導終了について示したグラフである。

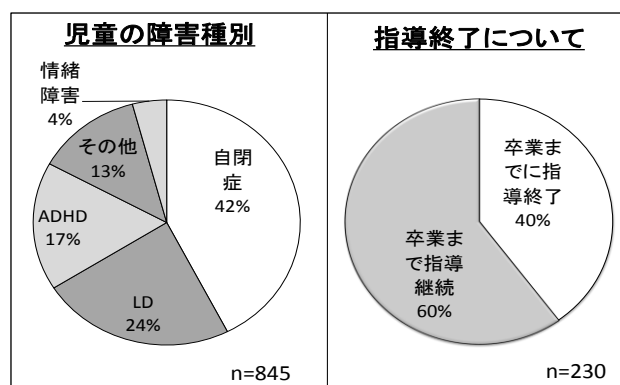


図 2-3 児童の障害種別

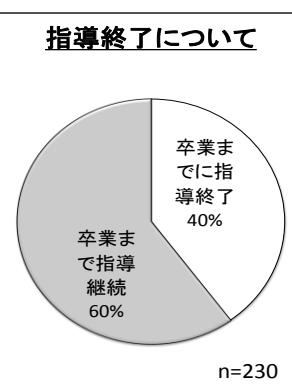


図 2-4 指導終了について

調査への回答があった LD 等通級指導教室に通う全児童 746 名の障害種別を見ると ADHD, LD, 自閉症, 情緒障害の児童の占める割合は約 87% となっており, 前述の全国の割合 (約 60%) と比較しても非常に高い数値となっている。LD 等通級指導教室への入級理由はそれぞれの発達障害の特性だけではなく, そこから派生した二次障害なども含まれるため一概には言えないが, ソーシャルスキルに関するつまずきをもちやすい ADHD, LD, 自閉症の児童生徒の数の増加は, LD 等通級指導教室における SST の需要の増加につながるものと考えることができる。

また, 図 2-4 に示した指導終了についての調査では, 第 6 学年での修了時を指標に, 卒業までに

指導を終了した児童と, 卒業時まで指導を継続した児童について集計した。ここでは卒業までに指導を終了した児童が約 40%, 卒業時まで指導を継続した児童が約 60% という結果が得られた。同時に調査を行った, 指導終了に関する課題についての自由記述による回答からは, 指導終了をできない理由として, 指導終了の判断の基準が不明瞭であるというものや, 入級当初の課題は克服しても別の課題や困りが生起する, 終了について保護者の了解が得られない, といったものが多く見られた。

本市では LD 等通級指導教室への入級時に, 児童生徒の障害の状況に応じて指導目標の設定をし, その目標の達成を指導終了の基準としているが, この基準を全てのケースに適用するためには一層の指導の充実と, 入級時の指導目標, 指導終了についての確認が必要であるということが示唆されたといえる。さらに, 同設問では, 児童の指導目標が達成されているかどうかの評価を行うことが難しい, といった回答も複数見られた。これらは, 読み書きや計算に困りを抱えている児童であれば教科の授業やテストを通してその変容を数値化して見とることができるが, ソーシャルスキルのように日常生活の中で生かされる力に困りを抱える児童についての評価は難しい, ということを意味していると考えられる。確かに, ソーシャルスキルに関わる困りが LD 等通級指導教室への入級の理由であるとき, 困りに関する指導は LD 等通級指導教室を中心に行われることとなり, そこで身に付けた力を発揮する場所は学級や家庭となる。この場合, 指導を行う場所と評価を行う場所が異なるため, LD 等通級指導教室の担当者が一人で評価を行うことには無理が生じる。このソーシャルスキルに関わる評価を学級や家庭で補完することは, LD 等通級指導教室での指導を充実させ, 児童に目標とする力を付け切るうえで重要である。

図 2-5 は, 図 2-4 において対象となった児童の主な困りを集計したものである。

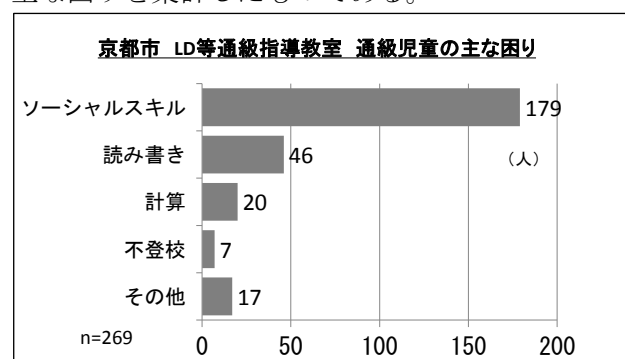


図 2-5 京都市 LD 等通級指導教室 通級児童の主な困り

一人の児童に複数の困りがある場合はそれも計上している。

主な困りは児童の指導目標に直結するものであり、ここではソーシャルスキルに関わる困りが突出していた。具体的には対人コミュニケーション、気持ちのコントロール、集団への参加などであるが、いずれも学級や家庭で生起することの多い困りであるため、進捗を確認しながらLD等通級指導教室での指導を進めるためにはそれぞれとの連携が不可欠であると考えられる。

図2-6は設問「LD等通級指導教室でのSST指導に関して課題と感じられること」と「指導したソーシャルスキルを在籍学級につなぐ際の課題」へのLD等通級指導教室担当者の自由記述による回答をデータ化し、統合したものを計量テキスト分析(19)により視覚化したものである。

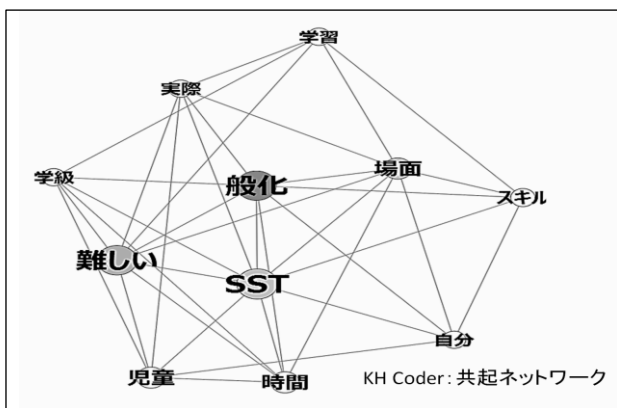


図2-6 SST指導に関する課題と在籍学級との連携

この分析法では回答データから抽出された単語の生起回数が多いほど、その単語が大きく図内に現れる。また、それぞれの単語が使用された際に共起した単語については線で結んで表示される。今回の分析では、両設問へは合計71の回答があり、そこで用いられた単語のうち、5回以上用いられたもののみを表示している。

「SST」「一般化」「難しい」という単語が図内で特に大きく表示されており、周辺の単語からも児童が学級などの日常生活場面で学習したスキルを使えるようになる必要をLD等通級指導教室担当者が感じている様子を見て取ることができる。具体的には39件で同様の指摘があった。

このことより、SSTでの指導内容の日常生活場面への一般化に課題を感じているLD等通級指導教室担当者が多いことが分かる。また、目標となるスキルを選定する際の児童のアセスメントの難しさや、在籍学級での担任の取組のばらつき大きさ、市販されているSSTに関わる書籍で紹介されてい

る指導法は、そのまま児童に適用できないといった指摘も見られた。

第2節 実践の内容

(1) 指導の全体像

SSTはソーシャルスキルの向上に資するプログラムとして様々な場で実施されているが、実際にトレーニングを行っても効果が見られないことがある。理由としては、そのSSTで用いた技法や指導順序が適当でない、対象児童の意欲が高まっていないなど様々なことが推測できるが、その中に「SSTでスキル向上を狙う項目(ターゲットスキル)が対象児童の実態に合っていない」というものがある。

児童にとって課題が難しすぎたり、易しすぎたりするものや、普段あまり使わないスキルの指導では効果が上がりにくいのはもちろんであるが、「最近授業中に席を立つことが多い」「喧嘩した後に謝れなかった」というような行動だけを切り取ったあいまいな実態把握にも注意を払う必要がある。これらを踏まえ、児童の実態把握と、それに伴うターゲットスキルの選定、SST実施後の効果測定を含めた包括的な指導を目指したい。

図2-7は本研究のSSTの流れである。以下、SSTの実施について、流れに沿って説明していく。

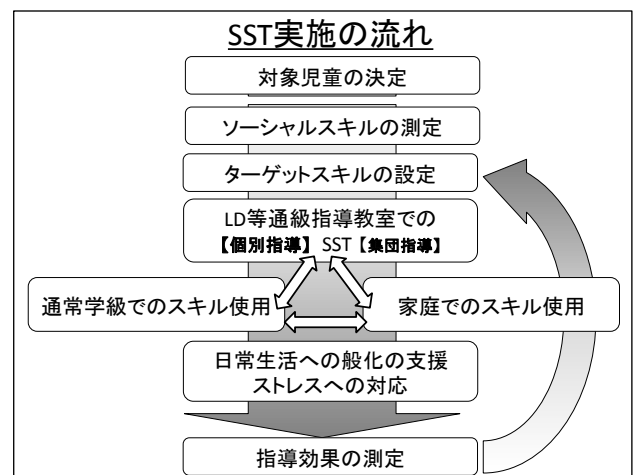


図2-7 SST実施の流れ

「ソーシャルスキルの測定」については様々な方法が提唱されているが、ここでは標準化された他者評価尺度を用いることとし、教育の場での使用を想定して評価者の負担を軽減できるように提示する。

「ターゲットスキルの設定」については、測定されたソーシャルスキルの中で対象児童が困りを

抱えている領域に焦点を当て、そのスキルの使用頻度や難易度、得意な領域との関連の有無などを多角的に検証し、児童本人の自己評価を加味して決定する。

実際の指導では、SST の内容が設定したターゲットスキルの習得という目的から外れることのないようにし、般化を見越して学級や家庭と連携しながら指導を行う。日常場面でのスキル使用の際に想定されるストレスに関わる指導も同時に行い、一定の期間において、対象児童生徒が学んだスキルを使用することができるようになったか、また、時間が経ってもそのスキルを維持することができるかについて SST 実施前と同じ尺度で効果測定を行う。その結果、効果が認められる場合は次に身に付けさせたいスキルをターゲットスキルに設定し、新たに SST を行う。以降そのサイクルを繰り返し対象児童生徒の困りの克服を目指す。

学んだスキルが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、ターゲットスキルを変更したり、必要に応じてフォローアップの指導を行ったりする。

(2) 児童の実態把握と変容の見とり

ソーシャルスキルは文化圏や対象となる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いる。このため我が国において必要であるソーシャルスキルや学校において必要となるソーシャルスキルの具体的な内容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。例えば初めにあいさつに関わるスキル、その次に自己紹介をするためのスキル、そして気持ちを伝えるためのスキルといった形である。しかし、この方法をそのまま LD 等通級指導教室における SST に適用すると、指導にかかる時間が増大し、障害の状態に応じた教科の補充やその他自立活動に充てる時間が減ると同時に指導の目標が曖昧になり、児童生徒のソーシャルスキル向上にも時間がかかることになると考える。

図 2-8 は前出の調査における「LD 等通級指導教室において SST を実施する上で大切なことは何ですか」に対する回答である。優先度順に選択された回答に、順位に合わせて 14~2 点までの配点を行い集計している。

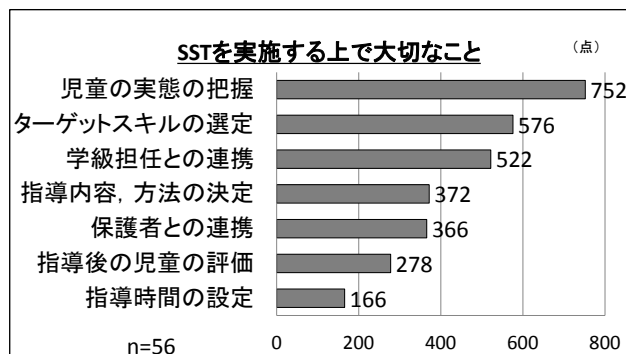


図 2-8 SST を実施する上で大切なこと

ここでは有効回答 56 件のうち 51 件において児童の実態把握が最上位となっており、次いでターゲットスキルの選定、学級担任との連携と続く。そこで、児童の実態把握を基に、本人の不適應の原因となるものや現在の発達段階で身に付けておくべきものの中から、必要度の高いものをターゲットスキルとして選定し、そこに的を絞った SST を計画することとした。

また、指導後の児童の評価、指導時間の設定についてはその他項目と比較する中で優先度の低いものとなっている。しかし指導後の児童の評価は指導効果を測定する上で重要であるし、指導時間の設定についても、在籍学級や家庭との連携を充実させ、今後通級指導の中で集団での SST を設定していく場合には重要となるであろう。

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、本研究では他者評価及び自己評価によって行う。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）」(岡田 上野) (20)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とりにくい様子が見られた。また、全56の質問のうち、いくつかの項目は評価点の算出の際に参照されず、その項目をターゲットスキルとした場合、評価点に変化が表れない。

これらのことから、①評価点は、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に用い、②各質問項目の素点の変遷によりターゲットスキルの変容を見とる、こととした。

図2-9は実際に用いるチェックリストである。



図2-9 ソーシャルスキルチェック表

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の改善を図るために、本研究ではチェックリストを電算化した。ここではシートを3枚に分け、1枚のシートに数値入力または選択をすることで、2枚のシートに評価点と素点についてそれぞれ結果が表示されるようにした。期間において複数回評価した際、その変容を明確にするために、入力された情報を基に算出された評価点及び素点の変遷をグラフで示すことで視覚化を図った。

SST後の評価には、指導前の評価者と同一人物によるチェックリスト入力を行い、その変容を見とる。そこで明らかとなる児童の状態の変化に合わせて、スキル維持のための追加指導を計画したり、その他ターゲットスキルの指導を設定したりすることで、ソーシャルスキルを般化、維持できるようにする。

また、このチェックリストにより行った実態把握は、日常的な児童の行動観察で行われることの多かった個別の指導計画を作成する際の資料としたり、その指導の進捗を図る材料の1つとして用いたりすることも可能であると考えている。

(3) 学級、家庭との連携

ソーシャルスキルの日常生活への般化はLD等通級指導教室だけで成しえるものではなく、学級、家庭が重要な役割を担うことについて、前節で触れた。LD等通級指導教室での個別指導は児童が安心できる環境を整えやすく、指導内容も児童の実態に合わせたものであるため指導効果が高いと考えられる。しかしSSTに限って言えば、そこで学ぶ内容について知識として理解していても、実際に必要な場面で用いることができなければ意味がない。また、うまく日常場面でスキルを用いることができたとしても、それを見とることができなければ指導効果を測定することもできない。これらの不足を補完するために、学級、家庭との連携の充実を図る。

従来、LD等通級指導教室、学級、家庭の連携のために行う情報交換の主体者は、LD等通級指導教室に通級する児童を取り巻く大人たちであり、それぞれの場面での児童の様子や変容を、様々な方法を用いて共通理解してきた。

図2-10はLD等通級指導教室の担当者がどのような方法で学級担任との連携を図っているかについて、設置校と巡回校を別々に調査集計したものである。

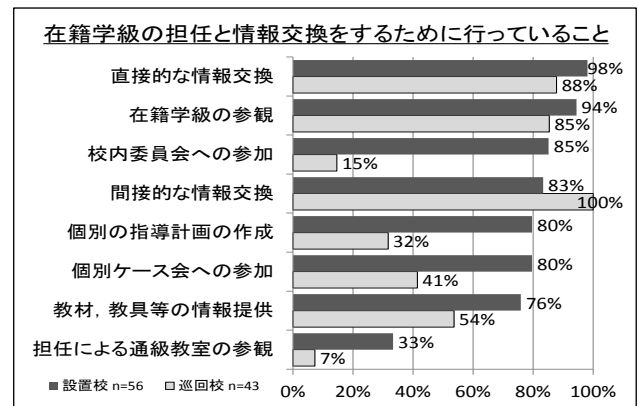


図2-10 在籍学級担任と情報交換をするために行っていること

これによると話し合いや電話などを用いた直接的な情報交換や児童の在籍学級の参観、連絡ノート・ファイル、Eメールなどを用いた間接的な情報交換の数値が設置校、巡回校ともに高く、指導内容の共有や児童の実態把握などにつながる連携を行う上で役立っている様子が見受けられる。また、巡回校においては校内委員会、個別ケース会への参加や個別の指導計画の作成への参画などの割合は低くなっているが、間接的な情報交換は100%実施されているという点で連携方法に不足があるようには見えない。ただ、SSTについての指

導内容の共有や指導後の児童の変容に関わる情報交換については、前述したように充足しているとは言いがたい現状がある。

また、家庭との連携においては毎回の指導内容を記した連絡ノートやファイルのやり取りの他に、活動中の写真や映像、成果物を用いた伝達や個人懇談会での話し合いの場の設定などが行われている。その中で家庭でも取り組んでほしいことや取り組んでもらえそうなことを伝え、児童が家庭に帰った時に褒められる場面設定を用意したり、学習した内容を共有したりするのである。場合によっては保護者との間に学級担任以上の信頼関係を築き、保護者のサポートも含めた取組を進め、それに伴って児童への指導効果が上がっている様子もみられる。

しかし、いくつかの課題も見られる。「LD等通級指導教室で指導したSSTを家庭とつなぐ際の課題と感じていること」について自由記述にて回答された調査を集計すると、学級集団の中と家庭での児童の様子が異なることで情報共有をするのが難しいという回答が複数見られた。また、LD等通級指導教室での指導に即効性を求められ、共に児童を育てていくような関係を築くことができない、家庭での児童の様子が分からないという回答も見られた。教員同士で共有している、学校の中で過ごす児童の様子をどのように家庭に伝え、また、家庭での様子をどのように把握するかというのが、家庭との連携では重要であると考えられる。

これらの課題を解決するために、児童を主体とした連携による情報共有を行う。

図2-11は筆者の考える児童を主体とした連携方法をイメージ化したものである。

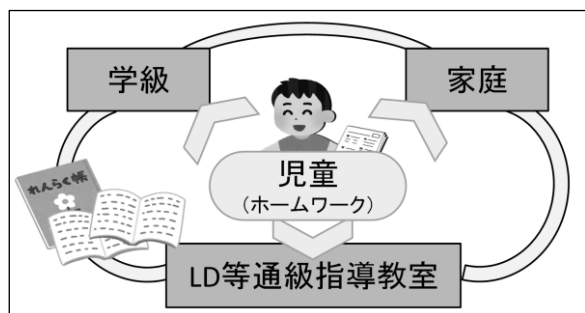


図2-11 ホームワークを介した児童主体の情報共有

従来の大人が主体の連携とは別に、児童自身が情報発信者となるような工夫を行う。

具体的には、毎回のSSTの指導の後に、学んだスキルを使用するという課題を設定し、児童が日常の場面でスキルの使用を試み（ホームワーク）、学級担任や保護者がそれに対して称賛したりアド

バイスをしたりする、日常場面での取組を確立させることである。LD等通級指導教室でのSSTの指導だけでは実施することの難しいリハーサル、フィードバック、般化の3つのSST技法を、児童が課題に挑戦する形で在籍学級や家庭で実施するのである。大人同士の話し合いや連絡ファイル等の連携だけでは、大人がどのような場面で、どのように声を掛ければよいのかが具体的に伝わりにくいという課題については、従来の連携方法を用いつつ、児童がホームワークを行うという行為を介在させることで解消されると考える。

これによりスキルの般化を促すとともに、日常場面でのスキル使用の経験を通して結果的に自己肯定感を感じることで、学級担任や保護者からの一層のサポートが得られると考えている。

(4) ストレスに関わる指導

「明日のテストはストレスだ」「最近寝不足でストレスがたまっている」というように、ストレスという言葉は日常場面によく用いられるが、そこには2つの意味が混在している。1つは、「明日のテストはストレスだ」といった場合の、心身に負担となる出来事や状況（ストレッサー）という意味である。もう1つは「最近寝不足でストレスがたまっている」といった場合の、心身の不安定な状態（ストレス反応）という意味である。

図2-12はラザルスらの心理学的ストレスモデル(21)を一部改変したもので、ストレスの構造を表している。

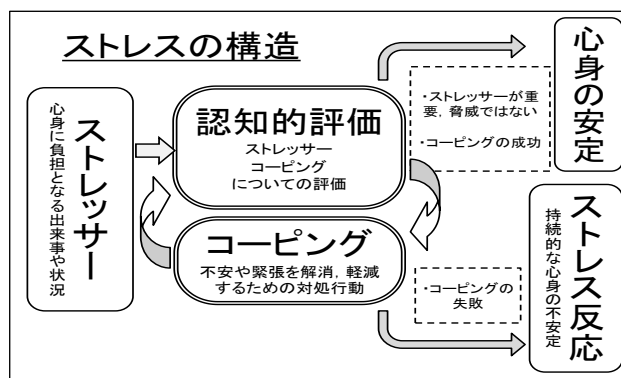


図2-12 ストレスの構造

暑さや怪我、対人トラブルなど、心身に負担となる出来事や状況（ストレッサー）を受け、それが自分に対してどれほど重要なことであるか、自分ができることは何かといったことを考え（認知的評価）、ストレッサーに対処（コーピング）した結果、うまくいかなかった場合に心身が不安定になる（ストレス反応）ことを表している。戸ヶ崎

らは、運動会がある、日直をする、宿題が出るといった学校での出来事は児童生徒にとって心身の健康状態に深く関わるストレスであり、特に経験頻度の高い出来事ほど学校生活への不適応につながりやすい(22)ことを明らかにした。この考えに基づくと、身の回りの様々な事柄がストレスとなりうるが、その1つ1つが全てストレス反応につながるものではない。例えば、認知的評価の段階で、日直をするという事柄を、自分にとって取るに足らない出来事であると評価した場合、その時点でストレス反応の原因とはならなくなるし、日直はいやだと評価した場合でも、今までの経験を振り返って頭の中でシミュレーションしたり、日直の仕事内容を書き出したメモを作ったりして対処すること(コーピング)で、ストレス反応が発生しなくなるという場合である。

多くの場合、児童生徒は無意識にこのような経験を繰り返し、日々身の回りで発生するストレスに対する対処法を身に付けていくが、その習得の速度や、複数の対処法をもち、それを使い分けるといった柔軟性には個人差がある。

コップに入った水を見たとき、「あとこれだけしか残っていない」と考える人と「まだこれだけ残っている」と考える人がいる。また、残り少ないと感じる水を前にして、誰かに頼んで追加してもらおうとしたが断られ、その他の対処行動を見出せずストレス反応を起こす人もいれば、他の飲み物を探しにいく、少しずつ何回かに分けて飲む、といった複数の対処行動を試し、ストレス反応を起こさない人もいる。これと同じように、同様のストレスであっても悲観的にとらえてしまう児童生徒もいれば、気にも留めない児童生徒もいるし、単一の対処行動にとらわれてそれにこだわる児童生徒もいれば、複数の対処行動を場面に応じて使い分ける児童生徒もいるのである。

菅野(23)は、このような個人差を引き起こすものとして2つの原因を挙げている。1つは「これまでの生育過程で身近な人の〈よさ〉をあまり体験できず、現在も、周囲から自分の存在を認められている、守られている、(中略)といった実感の乏しい生活を送っている可能性」があるなどの心理・環境的要因、もう1つはLD等支援を必要とする児童生徒に多くみられる、発達の未熟さと偏りが中核にある発達・障害的要因である。

図2-13は発達障害のある小学校第4学年から第6学年の児童に対して学校ストレスとストレス反応の調査を行い、同年代の定型発達児と比

較したものである。

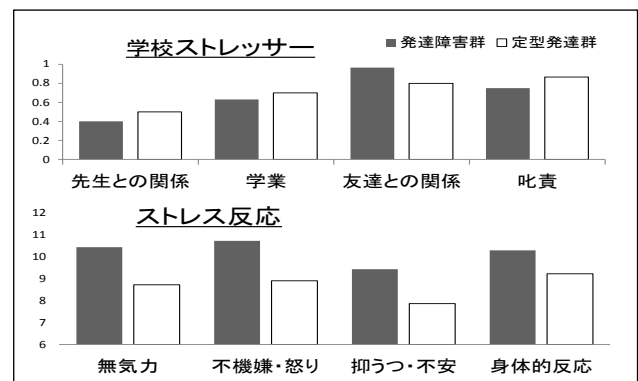


図2-13 発達障害児の学校ストレスの特徴

各学校ストレスの値については発達障害群と定型発達群との間に大きな差異はないが、ストレス反応については発達障害群のほうが定型発達群に比べて非常に強いストレス反応を表出していることが分かる。

これらのことより、戸ヶ崎は、「発達障害児が強いストレス反応を表出しているのは、ストレス軽減要因の1つであるソーシャルスキルが未熟であるためである」(24)と述べている。

このことから、LD等支援を必要とする児童生徒にとって、ストレスへの認知的評価やコーピングがその他児童生徒よりも困難であると考え、LD等通級指導教室において認知的評価の段階でのストレス解消とコーピングの段階でのストレス反応の軽減をねらいとし、ストレスに焦点を絞ったSSTも行う。日常場面での不適応の要因に対処するだけでなく、学んだソーシャルスキルを用いたけれどもうまくいかなかった場合に、他の方法を試してみたり、気持ちを切り替えたりすることができるようになれば、学んだソーシャルスキルの般化も円滑になるのではないかと考えている。

- (15) 竹田契一・花熊暁・熊谷恵子 『特別支援教育の理論と実践 II 指導』 2012 金剛出版 p.147
- (16) LD等通級指導教室の「運営」と「活用」ガイド <https://portal.kyotocity.ed.jp/taxonomy/term/1374> 2018. 2. 20
- (17) 読字・書字のつまづき把握と指導・評価実践事例集 <https://portal.kyotocity.ed.jp/node/1210> 2018. 2. 20
- (18) LD等支援の必要な生徒への指導・支援ガイド http://web.edu.city.kyoto.jp/sogoikusei/27shidoushien_gaido/shidoushiengaido/ 2018. 2. 20
- (19) 樋口 耕一 『社会調査のための計量テキスト分析』 ナカニシヤ出版 2014 ソフトウェア: KH Coder
- (20) 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
- (21) Lazarus, R. S., & Folkman, S. 『Stress, appraisal, and coping. New York』 Springer. 1984
- (22) 戸ヶ崎 泰子・嶋田洋徳・秋山香澄・坂野雄二 「学校ストレスと登校意識の関連(1)」 『日本行動療法学会第20回大会発表論文集』 1994
- (23) 菅野 純 「学校にストレスを感じる子ども」 『児童心理10月』 2014 P4-7
- (24) 戸ヶ崎 泰子 「発達障害のある児童の学校ストレスと社会的スキルの特徴」 『日本認知・行動療法学会第40回大会発表論文集』 2014

第3章 指導の実践

今年度の研究では、LD等通級指導教室を設置している京都市立小学校2校に研究協力を依頼し、それぞれのLD等通級指導教室において指導実践を行った。このうちA校は個別指導によるSST、B校は集団指導によるSSTを実施しており、それぞれ2事例ずつ計4事例を研究対象とした。研究対象となる児童数はA校2名、B校6名であり、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た。

この章では2章で述べた指導の流れに沿ってターゲットスキルの設定方法、SSTの計画及び具体的内容、連携に関わる方策について述べる。

第1節 ターゲットスキルの設定

児童に不足している力を明らかにし、どのような順序・方法で指導するのか、児童のその時の状態に合わせて設定する必要がある。焦点を当てて指導する事柄を念頭に置き、後述するような指導計画の中で繰り返し指導していくことを行った。

図3-1はターゲットスキル設定までの流れである。

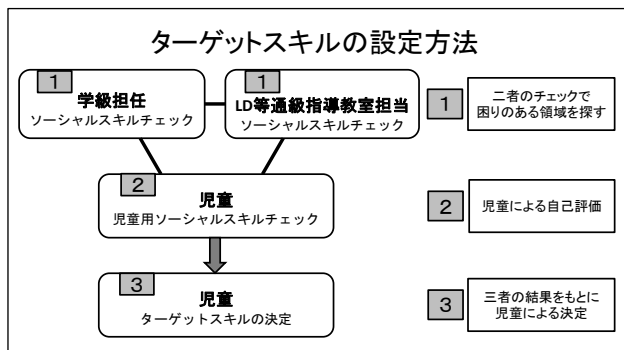


図3-1 ターゲットスキルの設定方法

まず、電算化したソーシャルスキルチェック表を用い、児童の学級担任、LD等通級指導教室担当の二者がそれぞれチェックした。その内容を基に作成された2種類のシートを用いて照らし合わせ、児童の困りのある領域を探る。

次に、困りのある領域のチェック項目を用いて、児童が自己評価を行う。ここでのチェック表は児童が理解できるように易しい言葉に読み替えたものを用いた。

最後に学級担任、LD等通級指導教室担当者、児童の三者によるチェック表による評価を照らし合わせ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する。

チェック表を用いて評価を行う際、質問項目が単純なものであるために評価者によって項目の読み取り方が微妙に変わってくることや、評価対象

となる児童と評価者である担任の関係性や、直前に児童が見せた様子などによっても内容が変化しうるものであることに留意した。評価者の主観によって評価する尺度である以上、これらの制約がある点を排除することはできないが、三者でソーシャルスキルチェックを行うことにより、より具体的な状況を把握しやすくなると考えた。加えて、最終的に児童自身がターゲットスキルを選択し学習を計画することで、意欲的に学ぶことができるのではないかと考えた。

(1) 教員による実態把握

児童の見せる姿が環境や周囲の大人の存在によって変化することを考慮し、児童の在籍する学級の担任とLD等通級指導教室担当者の二者が別々にチェックリストでの評価を行うこととした。共通して表れた課題をターゲットスキル設定の手掛かりとしたり、評価の差異を場面による児童の変化として読み取ったりすることができる。

図3-2は、ある対象児童の学級担任及びLD等通級指導教室担当者によるソーシャルスキルチェックの結果である。

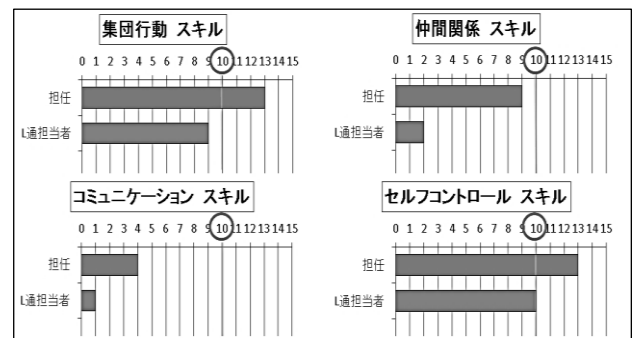


図3-2 二者によるソーシャルスキルチェックの結果

これはチェック表を基に算出された評価点シートの一部である。4つのソーシャルスキル領域について、学級担任とLD等通級指導教室担当者の評価を比較したり統合したりすることによって児童の主たる困りを探ることができる。評価点とは、“入力シート”に入力された数値を基に、それぞれの領域の力を1から15までの数値で表し、全体の平均値を10として同学年、同性集団の中で対象児童がどの位置にいるのかを示すものである。10よりも大きいとその領域は平均以上の力があり、10よりも小さいと平均以下の力であるということがいえる。このことから評価点が10よりも低い領域は、児童にとって指導の必要な領域であると考えられることができる。

この児童は集団行動スキル、セルフコントロー

ルスキルの2つの領域は概ね平均かそれ以上の力を有しているが、仲間関係スキルとコミュニケーションスキルの2つの領域には困りがあることが見て取れる。特にコミュニケーションスキルについては学級担任とLD等通級指導教室担当者がともに低い評価となっていることから主たる困りであることがとらえることができる。これを踏まえ、より具体的に実態をとらえるために、後述する“素点シート”を用いた。

(2) 児童の自己評価による実態把握

今回使用したソーシャルスキル尺度は、元来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3-3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。

◆ (例)のように、質問の答えに○じるをつけましょう。
自分の得意なことや 苦手なことを 見つけましょう

	できない	あまりできない	だいじょうぶ	できる
(例) 一人で通級教室に来ることができますか。				○
知っている人にあいさつをすることができますか。				○
相手の目を見て人と話すことができますか。				○
友だちや 親しい人に ほほえみかけることができますか。				○
ドキドキせずに 友だちに 話しかけることができますか。	○			
友だちを 遊びに さそふことができますか。	○			
友だちが 遊んでいるところに 入っていくことができますか。		○		
友だちとおしゃべりを 楽しむことができますか。				○

図3-3 児童が理解できる言葉に読み替えた自己評価シート

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かかりにくいのではないかと考えた。

実際に児童が自己評価する際、質問文の意味を理解できなかつたり、判断に迷ったりする場合はLD等通級指導教室担当者による支援を行うようにしていたが、実際に児童が自己評価する場面では、質問項目の意味理解でつまづくことはなく、取り組むことができていた。

(3) 児童による決定

学級担任、LD等通級指導教室担当者の行ったソーシャルスキルチェックと、児童による自己評価を比較するために、“素点シート”を用いた。

図3-4は三者それぞれの評価の数値とそれを視覚的にとらえるための素点シート内のグラフである。

		担任	担当者	児童
聞く	(32) 先生や友だちの話を集中して聞ける	3	3	3
	(33) 先生の話や友だちの発表の内容を理解できる	3	3	3
	(34) 聞かれたことに対してきちんと答えることができる	1	0	2
話す	(35) 言葉たらずでなく、話すことができる	2	0	1
	(36) 物事を順序だてて説明することができる	1	0	2
	(37) 人前で適切に発表やスピーチをできる	0	0	1
アサーション	(38) わからないことは質問できる	0	0	1
	(39) 集団に向かって自分の考えを述べるができる	0	0	1
	(40) いやなことははっきりとわることができる	0	0	1
話し合い	(41) くやしや怒りを言葉で伝えることができる	0	0	0
	(42) 話し合いの内容に沿った発言ができる	1	0	1
	(43) 決まった意見に従うことができる	3	1	3
主張	(44) 意見をまとまらないときに、意見をまとめる方法を提案できる	0	0	1
	(45) 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	0	0	0
	(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	0	0	0

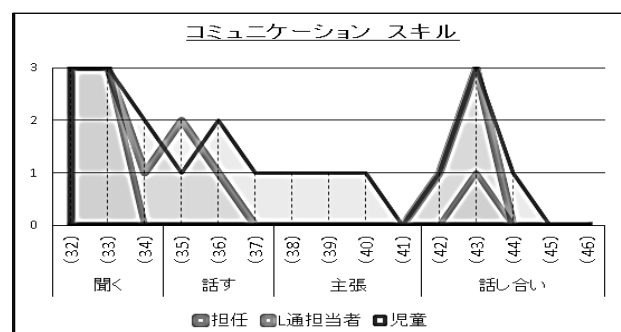


図3-4 素点シートによる視覚的比較

それぞれの質問項目に対して三者が「0：当てはまらない」から「3：当てはまる」までの4件から評価を行っており、大きな数字ほど得意、小さな数字ほど苦手であることがとらえることができる。ここでは指導者間の差異だけでなく、指導者と児童の評価の差異も見とることができ、ターゲットスキル選定に向けた絞り込みを行うことができる。

例えばこの事例では、聞くことについては概ねできているが、話すことや主張することに困りが認められ、児童自身もその困りを自覚することができているといえる。これを踏まえ、話すことと主張することは能動的な活動、聞くことは受動的な活動、話し合いはその両者が組み合わさった活動であり、スキルの難度もその順で高くなると考えた。さらに、主張をするためには自らの思いや考えを表出することが大切であると考え、まずは話すことに関わるSSTに焦点を当て指導を開始することとした。

次頁図3-5は児童に提示したターゲットスキル設定シートである。学級担任、LD等通級指導教室担当者、児童の三者の評価を基にして得意なことと苦手なことの2つの側面を児童に提示し、児童自身が学ぶスキルを選択するためのものである。

得意なことは
<ul style="list-style-type: none"> ○知っている人に あいさつを すること ○先生や友だちの 話を 集中して 聞くこと ○友だちとのおしゃべりを 楽しむこと ○先生の話を 友だちの 発表の内容を 理解すること ○友だちと 仲良くケンカせずに 遊ぶこと ○みんなで 決めたルールや きまりを 守ること
苦手なことは
<ul style="list-style-type: none"> ○人前で、最後まで 発表や スピーチをすること ✓わからないことを 質問すること ○クラスの友だちの前で 自分の考えを 話すこと ○いやなことや やりたくないこと しっかりことわること

図3-5 ターゲットスキル設定シートの一部

明らかになった児童の困りの原因であると考えられるスキルだけでなく、すでに日常の生活場面で力を発揮することのできている習得済みのスキルを得意なこととして提示することで、児童自身のより具体的な自己理解を促し、苦手なスキル習得への意欲を喚起できるものと考えた。

さらに、SSTに主体的に参加することを意図して、苦手なこととして提示されたいくつかのスキルの中から、児童自身がターゲットスキルを選択するようにした。ここでは、指導者がチェック表での評価を基に選出したスキルを苦手なスキルとして提示しているため、指導者側の指導の意図からは外れることがない。これにより決定したターゲットスキルを基に、実際のSST指導の計画を行った。詳しくは次節で述べる。

第2節 SST指導の実際

(1) SST指導計画の作成

表3-1は実践で指導した内容と、それぞれの指導時の児童のスマールステップの主たる内容である。

表3-1 指導内容一覧

A校		B校	
個別指導	個別指導	二人組指導	
e児	b児	c児	d児
自己評価シート (事前チェック)	自己評価シート (事前チェック)	自己評価シート (事前チェック)	自己評価シート (事前チェック)
SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定	SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定	SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定	SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定
SST「動物エゴグラム」 自己認知	SST「3セントクイズ」① ①相手の目をみて ②目が合っているのを確かめて ③「これいいですか」と聞く	SST「3セントクイズ」 これいいですか と言葉で聞く	SST「3セントクイズ」 これいいですか と言葉で聞く
SST「リフレーミングチャレンジ(カードゲーム)」 嫌なことを言い替えて いいことに変身させる	SST「3セントクイズ」② ①相手に呼びかけて ②目が合っているのを確かめて ③「これいいですか」と聞く	SST「3セントクイズ」 相手に聞こえるように これいいですか と言葉で聞く	SST「3セントクイズ」 これいいですか もう一度言ってください と言葉で聞く
SST「リフレーミングチャレンジ(カードゲーム)」 嫌なことを言い替えて いいことに変身させる	SST「リフレーミングチャレンジ(カードゲーム)」 嫌なことを言い替えて いいことに変身させる	SST「マスマ埋めパズル」 ①相手の方を見て ②相手の目を見て ③最後まで聞く	SST「マスマ埋めパズル」 ①相手の方を見て ②相手の目を見て ③最後まで聞く
SST「いやなことと上手におつきあい」① 方がずがりと スーパー深呼吸を繰り返して いやなことをやっつける	SST「いやなことと上手におつきあい」① 方がずがりと スーパー深呼吸を繰り返して いやなことをやっつける	SST「マスマ埋めパズル」 ①相手の方を見て ②相手の目を見て ③最後まで聞く	SST「マスマ埋めパズル」 ①相手の方を見て ②相手の目を見て ③最後まで聞く
SST「ライラと上手におつきあい」② アドバンスしてみよう 様々な場面でのストレスコーピング 法を考え自分の生活に生かす	SST「ライラと上手におつきあい」② アドバンスしてみよう 様々な場面でのストレスコーピング 法を考え自分の生活に生かす	SST「フリーズゲーム」 相手に聞こえる声で たずねたり、 答えたりする	SST「フリーズゲーム」 相手に聞こえる声で たずねたり、 答えたりする
評価	評価	SST「フリーズゲーム」 相手に聞こえる声で たずねたり、 答えたりする	SST「フリーズゲーム」 相手に聞こえる声で たずねたり、 答えたりする
		SST「フリーズゲーム」 相手に聞こえる声で たずねたり、 答えたりする	SST「フリーズゲーム」 相手に聞こえる声で たずねたり、 答えたりする
		評価	評価

B校			
集団指導			
e児	f児	g児	h児
自己評価シート (事前チェック)	自己評価シート (事前チェック)	自己評価シート (事前チェック)	自己評価シート (事前チェック)
SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定	SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定	SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定	SST「得意と苦手発見シート」 自分の目標の決定
SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 相手の答えに対して反応する	SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 相手の答えに対して反応する	SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 聞かれたことについて答える	SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 相手に質問する
SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 相手の答えに対して反応する	SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 相手の答えに対して反応する	SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 聞かれたことについて答える	SST「かぶるとアウト相談ゲーム」 相手に質問する
SST「伝言ビュッシャー」 友だちが失敗したときに 励ましたり、褒めたりする	SST「伝言ビュッシャー」 自分の意見を発表する	SST「伝言ビュッシャー」 分からないときに質問する	SST「伝言ビュッシャー」 相手に呼びかけてから話す
SST「伝言ビュッシャー」 友だちが失敗したときに 励ましたり、褒めたりする	SST「伝言ビュッシャー」 意見がまとまらない時、 まとめる方法を提案する	SST「伝言ビュッシャー」 自分の意見を発表する	SST「伝言ビュッシャー」 相手に呼びかけてから話す
SST「開け！心の扉」 順序立てて説明する	SST「開け！心の扉」 意見がまとまらない時、 まとめる方法を提案する	SST「開け！心の扉」 順序立てて説明する	SST「開け！心の扉」 順序立てて説明する
SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。	SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。	SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。	SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。
SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。	SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。	SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。	SST「リフレーミングカードゲーム」 嫌なことを言い替えて、 いいことに変身させる。
評価	評価	評価	評価

ここでは週に1度、1回あたり10分から20分ほどの指導時間で指導を重ねた。

ターゲットスキルの設定後、その克服に向けたSSTを計画するために、ターゲットスキルを基にスマールステップの指導目標の設定を行った。複数のスマールステップを順に獲得していく中で、上位項目であるターゲットスキルの獲得ができ、同時にそれぞれのスマールステップの指導で児童の成功体験を増やすことができると考えたためである。

例えば、「仲間と会話を続けることができる」というターゲットスキルであれば、相手の方を見て話を聞く、聞かれたことについて話すなどの、「人前で適切に発表やスピーチをできる」というものであれば、全員に聞こえる声で話す、原稿から顔を上げて話すなどのスマールステップを書き出し、児童にとって易しいと思われる順にSSTに組み込んだ。

当然ながら、指導の進捗によって指導すべき内容は変化するため、指導前に全ての指導計画を立てるという形ではなく、1つのスマールステップに関わる指導が終了するたびに続けて内容を計画した。毎回の児童の様子や、後述するミッションカードでの取組の結果を基に、事前に考えたスマールステップを順次SSTに組み込んでいくことで、最適と思われるタイミングでのソーシャルスキル指導を目指した。また、指導後の評価はその都度行うのではなく、全ての指導が終了してから行うこととした。

(2) 指導の連続性

表3-1で挙げたいずれの事例においても、児童

が繰り返しスキルを使用することのできる環境設定をすることや、児童自身が今どのようなスキ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。

ここでいう指導の連続性とは、第1時で学んだことを生かして第2時の学習を行う、学んだスキルを別の活動の中で使用できるようにするといったLD等通級指導教室の中での連続性のことである。

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等通級指導教室においては、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。

表3-2は、SST指導における連続性を示したものである。折れ線はそれぞれ同じスキルの指導や使用を表している。

	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		
第1時	あいさつ 見直し	スピーチ	●	スキルA		自立活動	教科の 補充	ふりかえり あいさつ		
第2時	あいさつ 見直し	スピーチ	●	スキルA		スキルB	教科の 補充	ふりかえり あいさつ		
第3時	あいさつ 見直し	スピーチ	●	スキルB		スキルC	教科の 補充	ふりかえり あいさつ		
第4時	あいさつ 見直し	スピーチ	●	スキルC		スキルD	教科の 補充	ふりかえり あいさつ		
第5時	あいさつ 見直し	スピーチ	●	スキルD		スキルE	教科の 補充	ふりかえり あいさつ		
第6時	あいさつ 見直し	スピーチ	●	スキルE		スキルF	教科の 補充	ふりかえり あいさつ		

表3-2 連続性のあるSSTの指導イメージ

この場合は6つの時間枠に分割されており、指導の前後段のあいさつ等の活動を除き、中盤の自立活動①、自立活動②、教科の補充の3つの活動がその時間の中核となる指導となる。これを踏まえ指導の中に指導計画の連続性、自立活動場面以外でのスキル使用による連続性の2つの連続性をもたせた。

例えば第1時であれば自立活動①でスキルAについての指導を行うのみであるが、第2時にはスキルAの2回目の指導に加えてスキルBの1回目、第3時にはスキルBの2回目の指導に加えてスキルCの指導を行った。これにより前回取り組んだ活動内容を必ず振り返ることになり、その間のスキル使用場面

や自分の伸びを確認することで新たなSSTへの意欲やスキル使用に向けた自信をもつことができた(指導計画の連続性)。



図3-6 学んだスキルを使ってスピーチする児童

また、第4時には第1時、2時で学んだスキルAを、あいさつの場面で使用できるようにし、スキル使用の場面を増やす工夫を行った(自立活動

場面以外でのスキル使用の連続性)。同様にスキルBやスキルCについてもスピーチや教科の補充の時間にスキル使用場面を設定し、スキル使用場面を増やし、それぞれの場面でフィードバックを行った(図3-6)。

これらの取組により、自信や学習意欲の喚起、児童のスキル使用場面の増加につながり、日常生活面でのスキル使用に向けた指導が充実した。しかし、集団指導で行う場合においては各児童の目指すスキルが様々な場面で混在し、的確なフィードバックを行うための指導者側の指導内容把握が困難になってしまうことがあった。この課題を解消するために研究実践中盤に児童へのスキル指導の進捗や経過を見渡すことのできる掲示物の作成を行ったが、こちらは児童自身の学習内容の把握を促すためにもその形式や使用法の検証が必要であると感じられた。

(3) リハーサルのあり方

発達障害への教育的アプローチの形態は、大きく個別指導と集団指導に分けることができ、個別指導は学力の保障を主とする学習指導などに適しており、集団指導は社会性を育てるSSTに適している。(25)

そのため、SSTは基本的に集団指導で行われ、個別指導はあくまで集団指導のSSTへの参加が難しい児童の適応指導や障害の状況に応

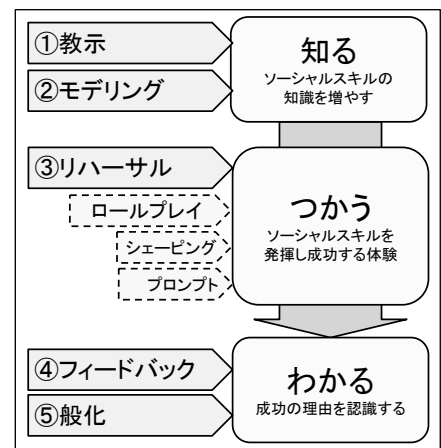


図3-7 スキル獲得と指導技法

じた教科の補充指導に充てられるというのが通説である。ここではそれを踏まえてそれぞれでのリハーサルにおける成果と課題について述べる。SSTの5つの技法を「知る」「つかう」「わかる」の3つのスキル獲得の段階に当てはめた時、教示・モデリングは「知る」、リハーサルは「つかう」、フィードバック・般化は「わかる」となる。(図3-7)

「つかう」場面でいかに指導するかでスキルに対する児童の理解や使用への意欲が大きく左右される。そこで、その他の技法も漏らさず使用することは必須であるが、そのうえで、リハーサルをSSTの中で最も重要な部分としてとらえた。

集団指導におけるリハーサルは、集団の中でスキル使用ができ、相互にフィードバックできることが利点であり、それが最も特徴的なことであるといえる。これにより極めて現実に近い形でスキル使用の効果を体験することができ、その後の日常生活でのスキル使用にも移行しやすい。これは教師—児童間でのやり取りによって成立していた学習の形が、時間を経ることで児童—児童でのやり取りを指導者がコーディネートするという学習の形に変化していったことや、児童がお互いに相手へのフィードバックを行うようになったことから明らかとなった。また、集団に属する児童同士の関係性が作られていくと、やり取りを繰り返す中でお互いの自己理解が促されることも利点として挙げられる。これは、お互いにフィードバックする中で、それぞれの児童がやり方や考え方を修正し自己理解を深めていく様子から見て取ることができた。

その半面、指導者側の視点で見ると、常に複数の児童のスキルの目標やその進捗を把握しなければならず、特定の児童に変容が見られ他のスキル使用が必要となっても、即時の指導内容変更が難しいことが弱点である。これは今回の実践のように1つのSSTでそれぞれの児童のスマールステップを包括し、育成を目指す場合、顕著にあらわれる特徴であろう。また、個別指導によるSSTと比較すると、一人一人の児童がスキルを使用する回数が少なくなってしまうという弱点もある。それぞれのねらいとするスキルの使用機会を保障するために活動内容の工夫や指導時間の拡充が必要となる。

対して、個別指導におけるリハーサルでは、指導者と児童の信頼関係を築きやすく、児童が安心して、落ち着いた状況で学習に向かうことができることや、児童の様子に合わせて容易に指導や支援の内容の組み替えをできることが明らかとなった。

また、リハーサルで行われる活動では基本的に失敗することがなく、成功体験を重ねることができることも利点として挙げられる。しかし、スキルの般化に向けた効果という点に限って言えば、個別指導のシミュレーション学習によるリハーサルの効果は集団指導のそれには及ばない。具体的な場面設定やそこでのスキル使用を行うことができず、指導者以外の相手からのフィードバックも期待できないからである。

以上のことから、SSTにおいて最も重要と思われるリハーサルについての集団指導と個別指導によるSSTの比較から総合的に判断して、やはり集団指導の方がより効果的にSSTを行うことができるという通説の妥当性が認められる。

そこで、この個別指導におけるリハーサルの弱点を補完するために、ロールプレイによるリハーサルを取り入れた。ロールプレイを行うことで、より現実に近い形でスキルを使用できるだけでなく、その時の相手の様子に合わせてスキルを応用したり、スキル使用したけれども失敗する経験をしたりすることができるからである。

実際にロールプレイを指導に取り入れる際、児童が役割演技をすることに抵抗があることが予想されたので、のびのびと楽しく参加できる形をめざし、困っている友達にアドバイスをするというテーマでロールプレイの指導をした。

ここではプロンプトやシェーピングを用いて児童のロールプレイをサポートしつつ、指導場面とロールプレイ中の場面を完全に区別するために、児童自身が合図することで2つの場面を切り替えるようにした。

これにより、役割演技することへの抵抗感は薄まり、少しずつではあるが、実際に動きや表情を加えて演じることができるようになった。指導者と2人で行う個別指導であっても、その役割を入れ替えたり、場面を変えたりすることで指導の可能性を広げるものになりうると感じられた。また、ロールプレイは、必要ではあるが使用頻度の低い「怒りを言葉で伝える」「友だちが失敗したときに励ます」などのスキル場面も容易に設定できるため、個別指導における使用だけでなく、集団指導SSTにおいてもその効果は高いものになると考えられた。

今後、個別指導SSTで不足しがちな現実場面でのスキル使用を担保すると共に、集団指導においても、より効果的なSSTを行うために、LD等通級指導教室でのロールプレイを用いた指導をさらに

充実させることが必要であると考える。

(4) ストレスマネジメント

LD等通級指導教室で学んだソーシャルスキルを在籍学級や家庭などの日常生活場面で使用する際タイミングや方法など、そのスキルの使い方が正しいにも関わらず、好ましい結果にならないことがある。例えば、LD等通級指導教室で「人のものを借りるときは事前に相手に断わってからにする」というソーシャルスキルについて学んだとする。在籍学級に戻り、思い切って在籍学級の隣の席の児童に、「消しゴムを忘れてしまったから、少しの間だけ貸して。」とスキル使用したとき、果たして毎回消しゴムを借りることができるだろうか。

多くの場合、隣の席の児童は「いいよ。」と快い返事を返してくれるだろうが、まさに自分が消しゴムを使おうとしているタイミングであったり、何度も同じお願いをされ続け辟易していたりする場合は「だめ。」「いや。」と断られてしまうこともあるだろう。

このように、スキルを的確に使用したにもかか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。もちろん、「消しゴムを貸して」という声が相手にしっかりと届いていたか、使い終わったらすぐに返却したか、返却する際にお礼を言うことができたかなど使用した場面での児童の振る舞いや、指導したSSTに不備がなかったかどうかを検証する必要がある。しかし、困りを抱える児童生徒にとっては、一度の失敗がそのスキルの使用を止めてしまう契機となったり、SSTを受ける意欲の消滅の原因になったりすることもある。

そこで、失敗した時にどうすればよいのかということも含め、その場面に合わせて対処できるように対象児童8名中、6名にリフレーミングに関わるSSTを行い、スキル使用時の失敗体験によるリスク軽減を図った。リフレーミングとは物事を別の視点で見て、肯定的に言い替えをすることである。「仲良しの友達が引越したから、さみしい」「大勢の前で作文を読まなくてはならない、緊張する」などの仮想場面とその時の感情を、「きつといつかまた会えるから大丈夫」、「みんなも緊張しているはず、僕だけじゃない。」などとリフレーミングすることを通して自分の生活の中でも使えるかもしれないという思いを持たせることを目指した。

リフレーミングを指導する際には実際に児童自

身が遭遇して困った場面や、指導者の経験を基に指導を進めることもできるが、今回は短時間でできる限り多くリフレーミングする経験を保障するためにゲーム型教材を作成した。

表3-3は作成した「リフレーミングカードゲーム」のカード例及びゲームルールである。

表3-3 リフレーミングカードゲーム

カード例		ゲームルール
いじわるされた仕返しをした。 なににあんまり ずきりしない。	ドッチボールで 仲間外れにされた。 なんでぼくだけ…。	①カードを1人5枚ずつ持つ。 ②順番を決め、5枚の手札の中でリフレーミングできそうなカードを1枚選びリフレーミングする。
友達と約束していたのに 違わなかった。 がっかり。	おサイフをなくした。 とほほ。	③リフレーミングできていたかを相手が判定し、OKの場合はそのカードを裏返して手元に置いておく。新たに山札から1枚カードを引く。(手札は常に5枚)その後相手側のターンとなる。
大好きなおもちゃが こわれてしまった。 ショック。	朝起きたら 鳥になっていた。 ビィビィ!	④複数回繰り返す。最終的に手元にあるカードの多い方の勝ち。
明日は日直だ 号舎かけるの 苦手なんだよなあ。	大好きな先生が 違う学校に行っちゃった。 さみしい。	⑤くじを引き、出た目のみ2ポイントにする等

このゲームは、児童が日常生活でよく経験すると思われる合計50の場面を交互にリフレーミングしていくものである。

最終的にそれぞれがリフレーミングしたカードの枚数で勝敗を決めるが、ゲーム性を高めるために最後にくじを引き、特定のカードの点数が上昇するようにしている。

過去に実際に起こった場面や対象児童がこれから遭遇する可能性のある場面も、カードとして追加することが可能となっているため、それぞれの児童への汎用性が高い。

実際の指導の中では、自分のこれまでの経験と照らし合わせてカードに書かれた内容に共感したり、対戦相手のリフレーミングの内容にうなずきながら納得したりする児童の姿が見られた。さらに、相手のリフレーミング内容の可否を判定することを児童自身が行うことで「自分だったらこうする」「その場合はこうしてもいい」と自分でリフレーミングするのと同様の効果があるように感じられた。また、指導後には在籍学級の学級文庫の中からリフレーミングに関わる内容の本を見付けたり、周りの友だちをなぐさめたり励ましたりする時にリフレーミングを使ったりする様子も見られた。

第3節 ターゲットスキルの般化に向けて

LD等通級指導教室と学級、家庭を往来する情報の媒体は連絡帳や連絡ファイル、懇談会など様々なものがあるが、その多くはLD等通級指導教室担当者や担任、保護者といった児童を取り巻く大人によるものが中心である。そこでの情報を基に「今日はどんなことを勉強してきたの。」「運動会の練習をがんばっているらしいね。」といったような児

童への問い直しや声掛けが行われ、それを受けて児童が、その時に学習した内容や場面を想起するのである。このような問い直しや声掛けは、学んだことを定着させるため非常に有効なことであり、LD等通級指導教室のように場所を違えて学習する場合には不可欠である。

しかし一方で、これは児童にとっては受動的な学びの方法であるということが出来る。言い換えれば、問い直しや声掛けをしてくれる他者がいなければ成立しないのである。同時に、どれだけ他者が連絡を密に取り合い児童のことを知っていても、それが児童に伝わらなければ児童の学習効果は減退するし、意欲も向上しないのである。

この点に注目し、学級担任や保護者がより頻繁に児童に声掛けをできるように、また、より具体的に声を掛けやすくなるような工夫をした。

(1) ミッションカード

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、という課題を設定することで、学級や家庭との連携を強化することと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、カード型補助教材を作成した。カードの名称は児童にとってなじみがあり、楽しみながら取り組むことができると思われる、ミッションカードとした。

ターゲットスキルの設定と同様に、意欲的に取り組むことができるように児童自身がその大きさや持ち運び方を選択することとした。

図3-8は実際に使ったミッションカードである。



図3-8 ミッションカード

LD等通級指導教室でのSST後、そこで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ている。ミッションの枠に入る言葉は「相手に呼びかけてから話す」「聞かれたことについて答える」といったスモールステップのスキルのことである。

カードの大きさは4種用意したが、対象児童8名全員が7cm×10cmのものを選択し、普段使用している筆箱に入れて保管、活用することを決めた。実施したSSTでの児童のスモールステップに合わせてこのミッションカードを作成し、在籍学級や家庭でスキルを使用したときに記録していくこととした。

スキルの使用場所を明らかにするために「教室で」「おうちで」の2つの項目を作成し、それぞれに記録する形をとった。翌週の通級指導までの期間、カードを使ってスキル使用を目指し、翌週の指導の際、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った。

図3-9はミッションカードでのスキルの使用の目標達成時に発行したミッションクリア賞状である。

ミッションの内容にもよるが、概ね両項目4回以上使用することができれば合格とし、賞状を発行することで、スキル使用の意欲喚起と達成感を味わわせることを意図した。



図3-9 ミッションクリア賞状

(2) ミッションカードの取組状況

第3時よりミッションカードによる取組を開始した。

図3-10はミッションカードの項目「教室で」におけるスキル使用回数をグラフ化したものである。

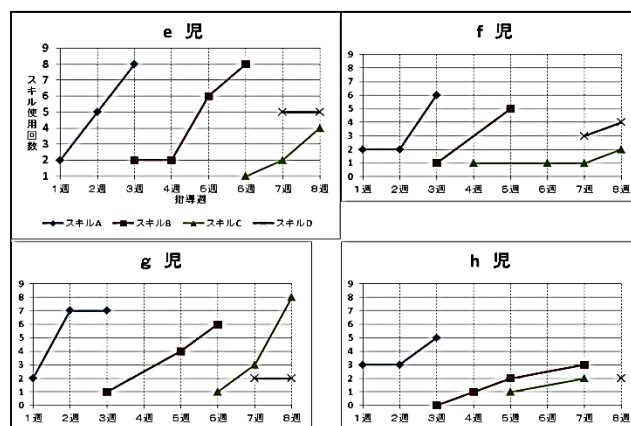


図3-10 ミッションカードに見るスキル使用回数

このグラフは4人組で集団指導を受ける児童のものである。A～Dのスキルに関わるSSTを行い、その

後のスキル使用回数をミッションカードにより調査したものである。

例えばe児のスキルAは「相手の答えに対して反応する」というものである。ここでは指導後一週間で3回使用、二週間でさらに3回使用したことが分かる。また、スキルBは「友達が失敗したときに励ましたりなぐさめたりする」というものである。指導後1週間では在籍学級で使用することができなかったが、それ以降は4回、2回と使用回数が伸びている様子が見て取れる。同様にf児、g児、h児のグラフを見ると、かかる時間やスキル使用回数に違いはあるが、どの児童も学級でスキルを使用できていることがわかる。1週目のスキルA、3週目のスキルBなど、SST実施時、既に複数回使用しているのはSSTのリハーサルの段階で、一緒に学ぶ友達やLD等通級指導教室担当者に対してスキルを用いることができたためである。

ミッションカードへの記録はあくまで児童本人によるものであるため、スキル使用をしたけれども記録することを忘れていたり、スキル使用したこと自体に気付かなかつたりすることが想定された。そのため、LD等通級指導教室担当者による在籍学級参観時の児童観察や学級担任、保護者との連携の中から見えた児童のスキル使用についても可能な限りの指導の中で想起させ、その場で記録した。

取組の中で、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ができた」という声が聞かれ、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だけでなく、LD等通級指導教室で学習したことに対する担任自身の理解も深まる様子が見られた。また、保護者からも「家でも通級で教えていただいたことに頑張っており取り組もうとしています」「(LD等通級指導教室で)教えてもらったことを家でも教えてくれました」という声が聞かれ、家庭で実際にスキルを使用し、それを保護者がしっかりと把握し、児童を励ます様子も見られた。

当初、このように学級や家庭との連携を強化することを目指し作成したミッションカードであったが、この目的以上に、在籍学級や家庭でのサポートを受けることで児童がより主体的に取り組む様子が見られ、効果が感じられた。スキル使用の進捗を確認する際、折れたり破れたり、鉛筆の文字がかすれたりしているミッションカードを得意げに筆箱から取り出す様子からは、何度もカードを出し入れし、学んだスキルの使用に取り組んだ

児童の主体的な姿が見てとれた。

(25) 同 (15) p.138

第4章 研究の成果と課題

第1節 チェック表による変容の見とり

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とりは、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できる可能性があることが明らかになった。特にソーシャルスキルに困りを抱える児童については、その個別の指導計画へのデータの反映や、その後の変容の見とりを行うことで、児童の実態をさらに明確にとらえることができると考えられる。この節ではソーシャルスキルチェック表の使用により明らかとなった取組の成果と課題を3つの項に分けて述べる。

(1) 教員による変容の見とり

指導者2名によるソーシャルスキルチェック表入力を集団行動、仲間関係、コミュニケーション、セルフコントロールの4つのソーシャルスキル領域全てで行い、実態把握の際に行ったソーシャルスキルチェック表での結果と比較し、指導前後の変容を見とった。指導後のチェックは、逆算化傾向や寛大化・厳格化傾向などを避けるためにSST指導前のチェック内容を参照せずに行っている。

表4-1はそれぞれの児童の困りのあるソーシャルスキル領域について、指導前と指導後のソーシャルスキルチェック表での素点合計と、その増減を一覧にしたものである。

表4-1 ソーシャルスキルチェック表における素点合計の増減

		担任			通級教室担当		
		実践前	実践後	増減	実践前	実践後	増減
a児	コミュニケーション	45	45	0	37	34	-2
	セルフコントロール	29	30	1	6	22	16
b児	仲間関係	26	28	2	10	20	10
	コミュニケーション	14	20	6	7	25	18
c児	コミュニケーション	12	15	3	10	20	10
d児	コミュニケーション	13	14	1	10	17	7
e児	仲間関係	20	20	0	18	23	5
	コミュニケーション	32	33	1	26	28	2
f児	仲間関係	21	21	0	17	21	4
	コミュニケーション	20	20	0	17	24	7
g児	仲間関係	10	13	3	7	18	11
	コミュニケーション	10	8	-2	9	17	8
h児	仲間関係	12	14	2	12	15	3
	コミュニケーション	9	12	3	7	20	13

ここでは二者ともに、ほぼ全ての領域において点数が増加しており、ターゲットスキルの設定方法や学級、家庭との連携に関わる取組、ストレスに関わる指導といった本研究での取組の効果が概ね認められたといえる。点数の変化の幅に注目すると、LD等通級指導教室担当者による評価の変化の幅が、学級担任よりも大きい。これは、ターゲットスキルを基にスモールステップを設定し、指導を進める中で、児童の小さな変化を詳細に見とることができたためであると考えられる。

学級担任によるチェックでは、LD等通級指導教室担当者によるチェックほど大きな変化ではないが、多くの項目で素点が増加している。学級担任によるチェック内容が変化するという事は、担任が児童の変容をしっかりととらえられている証拠であり、児童が学んだスキルを学級で使用することができているという証拠でもある。ここではもちろん、児童が取り組んでいることに目を向け、保護者とも連携を取りながら児童にとって良いフィードバックや支援が行われている。そう考えると、やはり児童のLD等通級指導教室以外での周囲の保護者や教職員による声掛けは非常に大きな効果をもつと考えることができる。

しかし一方で、この学級担任とLD等通級指導教室担当者による素点の差は、児童が、LD等通級指導教室での指導の中で使うことができるようになったスキルを、在籍学級で同じように使用できていないことの表れととらえることもできる。その理由としては学級の集団に臆してスキル使用できなかった、スキル使用できていたけれども児童自身が気付いていなかったなど複数考えられるが、それも踏まえて二者の評価の差が埋まるような取組について検証を進めることが必要であろう。

また、a児及びg児のコミュニケーションに関わる領域の点数は指導後に減少している。

図4-1はLD等通級指導教室担当者によるa児のコミュニケーション領域の点数の変化を示したものである。

評価者:LD等通級指導教室担当者		指導前	指導後	増減
聞く	(32) 先生や友だちの話を集中して聞ける	2	2	
	(33) 先生の話や友だちの発表の内容を理解できる	3	2	-1
	(34) 聞かれたことに対してきちんと答えることができる	3	3	
話す	(35) 言葉たらずでなく、話すことができる	3	3	
	(36) 物事を順序だてて説明することができる	3	2	-1
	(37) 人前で適切に発表やスピーチをできる	3	2	-1
アサーション	(38) わからないことは質問できる	3	2	-1
	(39) 集団に向かって自分の考えを述べることができる	3	3	
	(40) いやなことははっきりとわることができる	3	2	-1
話し合い	(41) くやしきや怒りを言葉で伝えることができる	3	2	-1
	(42) 話し合いの内容に沿った発言ができる	2	2	
	(43) 決まった意見に従うことができる	1	2	+1
	(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	1	2	+1
	(45) 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	2	3	+1
	(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	2	2	

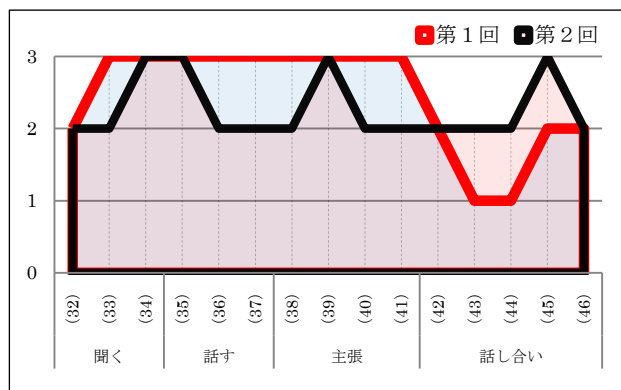


図4-1 a児のコミュニケーション領域の変化

これを見ると「話し合い」に含まれる3つの項目についての数値がそれぞれ1ずつ増加している。同時に「聞く」「話す」「アサーション」に含まれる6つの項目の数値は1ずつ減少している。この増減がコミュニケーションスキル領域総計のマイナス3という点数減少につながっていることが分かる。ここで注目すべきは、数値が3から2に減少した6つの項目の変化の仕方である。なぜこのように変化をしたのか、どのような要因により数値が減少したのかを検証する必要がある。

4件法で行った今回の評価は「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」という選択肢が当てられており、3及び2はどちらも「当てはまる」ことを示している。

児童の力はどんどん積み重なり上昇し続けるものと考えれば、点数は常に上昇してしかるべきである。しかし、この3から2という点数の変化は、指導を進める中で児童の力が伸長し、さらに上のステップを見据えた時に新しい課題が見えてきている状態によるものとも考えられる。これは、指導を進める中で指導者の求める児童の姿がより高度なものに変化している結果と言い替えることができるのではないだろうか。

例えば「あいさつをすることができる」というスキルをチェックする際、相手からあいさつをされた時に返事をする事で「3：当てはまる」を選択したとする。この時点で「当てはまる」を選択することは妥当なことである。しかし、指導を進めていくとこの視点は変化する。指導の中で児童が力を付けてくると、「あいさつをできる」という表現から指導者が思い浮かべる児童の姿が「相手の目を見て返答する」「自分からあいさつをする」など、より高度なものになっていくのである。そしてそこを新たな起点として、指導者はより高度な力の育成を目指すのではないだろうか。そう考

えると、その項目について児童の力が後退したわけではないと考えることができ、むしろ好ましい結果ととらえることもできるのではないだろうか。実際に、a児のそれぞれの項目の自己評価の数値はその多くが上昇し、指導者によるチェックによる数値もこれと同様に複数の項目で上昇する様子を見てとることができた。

こういった指導者側の児童を見る視点の変化は研究当初に実施したLD等通級指導教室担当者アンケートの中でも複数指摘されており、研究協力員への実践終了後の聞き取りの中でも指摘があった。a児と同様に点数が減少した学級担任によるg児のコミュニケーションに関わる領域の点数でも似た傾向が見られ、同様に考えることができる。

(2) 児童の自己評価による変容の見とり

指導後の児童による自己評価は、それぞれの困りの内容に即し、1つもしくは2つのソーシャルスキル領域で、教員によるチェックと同様にSST指導前の評価を参照せずに行った。

指導後の自己評価は本研究の取組の効果をはかるためだけのものではなく、児童が自分の変容を客観的にとらえ、成就感や今後の意欲を喚起するためのもの、また、学級担任や保護者が児童の学びを視覚的にとらえ、フィードバックできるものとして位置付けた。これを踏まえ、指導後のチェックはこれまでに学習したことの振り返り、自己評価、自分の変容の確認の順で行った。

学習したことの振り返りではこれまでにを行った活動名やその際に取り組んだミッションを一覧できるようにした。ここでは先に述べた指導の連続性の中で指導後も継続して取り組んでいる内容が多く含まれているため、「これはあいさつの時にやっているよ。」「今日のスピーチで使えたよ。」というように、実際の学習場面を想起しながら振り返ることができていた。

自己評価と自分の変容の確認では、SST指導前に用いたものと同じ項目の児童用の自己評価シートを用い、記入したものを直接比較して自分の変容の確認ができるようにした。ここでは、以前よりもできるようになっている（数値が大きくなっている）ものを確認しマークすることで、自分が身に付けた力を具体的に把握できるようにした。また、今後取り組みたいスキルについてもマークをすることで、次回以降のターゲットスキルの設定の材料となるようにした。

表4-2は児童による自己評価での素点合計の増

減を一覧にしたものである。

表4-2 児童の自己評価における素点合計の増減

	困りのある領域	児童				e児	仲間関係				
		実践前	実践後	増減			22	25	+3		
個別指導	a児	コミュニケーション	32	37	+5	4人組指導	コミュニケーション	19	26	+7	
		セルフコントロール	25	27	+2		仲間関係	23	23	0	
個別指導	b児	仲間関係	17	23	+6		f児	コミュニケーション	18	25	+7
		コミュニケーション	20	22	+2		g児	仲間関係	15	16	+1
2人組指導	c児	コミュニケーション	15	14	-1		h児	コミュニケーション	4	7	+3
		コミュニケーション	23	26	+3		仲間関係	20	22	+2	
							コミュニケーション	18	20	+2	

ここではc児のコミュニケーションに関わるスキル領域と、f児の仲間関係に関わるスキル領域を除く全ての領域で、点数が増加しており、ほとんどの児童が自分の力が付いたことを実感し、次回以降の目標設定も行うことができた。

図4-2は素点が1ポイント減少した、自己評価によるc児のコミュニケーションスキル領域の点数の変化を示したものである。

		評価者: c児		指導前	指導後	増減
聞く	(32) 先生や友だちの話を集中して聞くことができますか。	2	2	2	2	0
	(33) 先生の話や友だちの発表の内容を理解できますか。	2	3	2	3	+1
	(34) 聞かれたことに対してきちんと答えることができますか。	1	2	1	2	+1
	(35) 言いたいことをハキハキと話すことができますか。	0	1	0	1	+1
話す	(36) できごとや考えていることを順番に説明することができますか。	1	0	1	0	-1
	(37) 人前で、最後まで発表やスピーチをすることができますか。	0	0	0	0	0
	(38) わからないことを質問することができますか。	2	2	2	2	0
	(39) クラスの友だちの前で自分の考えを話すことができますか。	2	0	2	0	-2
主張	(40) いやなことややりたくないことしつかりこたわることができますか。	1	2	1	2	+1
	(41) くやしきやいかりを言葉で伝えることができますか。	0	1	0	1	+1
	(42) 話し合いの内容に沿った発言をすることができますか。	2	0	2	0	-2
	(43) みんなで決めたルールやきまりを守ることができますか。	2	1	2	1	-1
話し合い	(44) 意見がまとまらないとき意見をまとめる方法を提案することができますか。	0	0	0	0	0
	(45) 指名されたら、議長や進行役などのまもめ役をすることができますか。	0	0	0	0	0
	(46) 話し合いの時全体の意見を参考にしながら結論を出すことができますか。	0	0	0	0	0

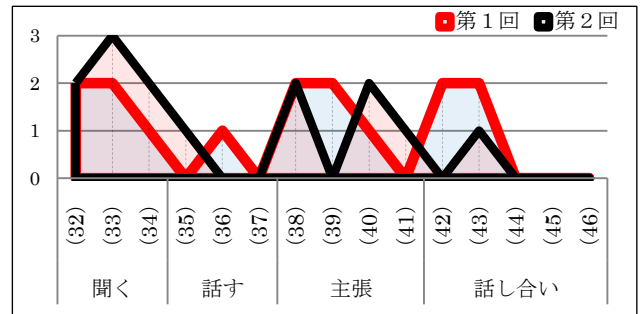


図4-2 c児の自己評価によるコミュニケーション領域の変化

ここでは、5つの項目で合計5ポイントの点数が増加し、4つの項目で合計6ポイントが減少している。点数が増加した5つの項目ではいずれも1ポイントずつの増加であったが、減少した4項目のうち2項目で「2: やや当てはまる」から「0: 当てはまらない」に2ポイントずつ推移している。その結果として全体の点数の増減が1ポイント減少している。

この児童はSSTの中に、「相手に言葉でたずねること」「相手の方を向いて話を最後まで聞くこと」「相手に聞こえるようにたずねたり答えたりすること」の3つをスモールステップとして組み込んだ。これらは全て「聞く」「話す」に含まれるスキルのスモールステップである。改めて図4-2を見てみると実際に「聞く」「話す」の3つの項目で点数が増

加しており、SSTでの成果を確認することができる。また、c児自身は、自己評価を比較するためにSST前後の2枚のシートを並べて提示した際、「わあ、増えている。」と自分の成長に驚きつつ満足げにぶやく様子が見られた。このことから、c児自身は今回の自己評価によって達成感を感じることはできたと考えられる。さらに、次回以降のSSTでがんばりたいこととしては、点数が2ポイント減少した項目2つを含め3つのスキルを選択していた。今後のSSTにおいて、点数が減少した項目について自己評価で「0:当てはまらない」とした理由も探りつつ、児童の力の育成につながるSSTを設定していくことが必要となる。

今回の自己評価では多くの児童が達成感を味わうと共に、今後の自分の目標や学習に見通しをもつことができた。しかし、児童の意欲を持続させるという点では、もう少し短い期間でこのソーシャルスキルチェックを実施し、自分の成長を細かく見とることができるようにした方が良いようにも考えられた。

また、前述したミッションカードを用いた取組では児童が主体的にSSTに向かう姿が見られ、その効果が表れたが、このミッションカードがソーシャルスキルチェック表とどのように関わり、どのターゲットスキル獲得のために学んでいるのかを児童自身が把握できるようにする工夫も必要であると考えられた。

(3) 2つのチェックを比較して

ここまで指導者及び児童によるチェックの内容について述べてきたが、この項では両者を比較し、そこから見えてきたことについて述べる。

ターゲットスキルを設定する際、学級担任、LD等通級指導教室担当者、児童の三者のそれぞれの評価を比較したことについてはこれまでに述べたが、その中で、一部の項目や領域で指導者2名と児童の評価に乖離が見られることがあった。例えば「集団に向かって自分の意見を述べる」という項目に対して、指導者2名はともに「0:当てはまらない」を選択しスキル不足であることを指摘しているが、児童は「2:やや当てはまる」を選択しその項目に困りを感じていないような状況である。また、逆に指導者2名が当てはまるとチェックしていることに対して、児童は当てはまらなとチェックするような状況も見られた。これらの現象は、全ての児童に見られたわけではなく、それぞれ特定の児童の複数項目にわたって見られた。

対象児童の全ての項目で同様の現象が見られた場合は指導者の児童に対するチェックや児童の自己評価が甘い・厳しいということで評価の乖離をある程度説明できるが、今回のように特定の児童のいくつかの項目に限って他の児童にはない差異が出現したことについては、要因を考察してみる必要があると考えられる。

結果が乖離する理由として、指導者側の見とりの間違い、もしくは児童自身の自己評価の間違いがあると考えられるが、今回は指導者の二者はともに同様の評価をしていることから、児童の自己認知する力が十分に育っていないことが考えられた。

育っていないということは、その児童だけが力を身に付けていないように思える。しかし、同年代の児童の発達段階では、ほぼ周囲からの関わりによって子ども自身の認知が形成されるのではないだろうか。子どもたちは周囲の大人や友人から何らかの言動を受け取る際、それが自分にとって好意的なものか、そうでないかということ来判断し、“自分”というイメージを書き換えていく。その中で本人の実態以上に褒められたり叱責されたりすることで「私はできる子」とか「私はダメな子」といった誤った認知を行ってしまうのである。これまでに起こった出来事や人とのやり取り全てがその子の今の自己イメージを形成するとすれば、今回のように自己評価したときに周囲の評価との乖離があってもおかしいことではない。

このような周囲とは違う児童の自己評価を補完するために、評価に乖離があった児童のうち1名に対して自己認知に関わるSSTを実施し、その効果を検証することとした。

図4-3は指導者と児童の評価に乖離の見られたa児のスキル項目の、指導前と指導後の素点の変化を示したものである。

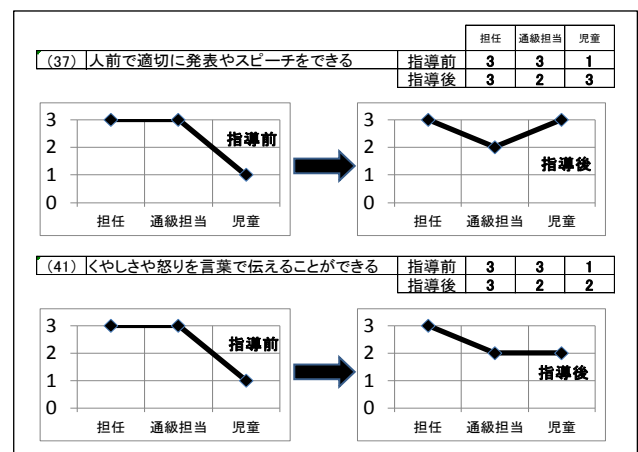


図4-3 a児の乖離した評価の変化

指導前のチェックの際、この児童の自己評価は「人前で適切に発表やスピーチをできる」「くやしきや怒りを言葉で伝えることができる」という2つの項目において指導者2名の評価との間に乖離が見られた。どちらの項目も指導者2名は「できている」、児童は「できていない」という評価である。そこで、この2つの項目に関わるスモールステップはSSTに組み込まずに、自己認知に関わる指導を設定しその効果を検証した。

この指導では、動物エゴグラム(26)を用いた。これは交流分析に基づき作成された性格診断テストをインターネット上で行うことのできるものである。ブラウザ上に表示される質問に答えることで学校、家庭、社会といった場面ごとに自身の特徴的な長所短所を示すことができる。また、診断結果を表示する場面では、自身を複数の動物に例え、それぞれの良さや改善すべき点などが表示され児童が理解しやすいものになっているため、自己認知の補完につながると考えた。

ここで示された情報を基に、自分には長所も短所もある、家では自分に正直に過ごしているが学校ではちょっと我慢してしまっている、自分に厳しいなど、児童が自身の認知に関わる枠組を客観視できるようにした。実際の指導の中では、提示された結果に対して、児童自身が「当たってる」「そうだったんだ…」とこれまでの自己に関わる評価を肯定したり、修正したりする様子が見られた。

この自己認知に関わる指導を全体の計画に組み込んで行った指導後のチェックでは、児童の自己評価の数値が上昇し、指導者と児童間の評価の乖離は消滅した。このことから、今回のような自己認知に関わる指導を行うことで児童自身の認知評価がよりの確なものになることが示唆された。

第2節 より効果的な SST を行うために

(1) 5つの技法と指導案様式の工夫

LD等通級指導教室における指導が、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されていることについて第3章第2節で述べた。ここでは、そこで行った指導上の工夫と、指導案様式のあり方について、成果と課題を含めて述べる。

第1章第2節で述べた5つの指導技法は、どれもがSSTを実施する上で不可欠なものである。しかし、学校で行うSSTに関わる先行研究や市販されている

書籍のSST指導案を見ると、活動の核となるリハーサル部分のみを示したのものや、教示・モデリング部分のみをワークシートとして示すもの、「導入―展開―まとめ」「わかる―やってみる―振り返る」といった場面分けをしているだけで、具体的な技法について触れられていないものが複数見られた。この様式では、教員やLD等通級指導教室担当者を使用する際、指導案作成者の意図が正しく伝わらなかつたり、指導技法の順序が交錯したり欠落によってその効果を得ないまま指導が終了してしまったりすることが予想された。そこで、集団指導においても個別指導においても全ての指導に教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化の5つの指導技法を組み込み、指導案に明記した。

表4-3は、実際に使用した指導案である。

表4-3 リフレーミングに関わるSST指導案

場面	○活動	・留意点
教示	○本時の活動でのねらいを確認する。	・ミッションカードにスモールステップの内容を記入し、活動に見通しを持てるようにする。
モデリング	○前時リフレーミングについて学習したことを思い出す。	・指導者が経験した嫌なこととそれに対するリフレーミングを話して聞かせ、それにより気持ちが落ち着いたり安心したりしたことを伝えるようにする。
リハーサル	○リフレーミングゲームに取り組み。	・リフレーミングしやすそうなものから取り組めばよいことに気付けるようにする。 ・活動の中で、児童自身の気付きや主体的に取り組み姿があった場合はその都度褒めるようにする。
フィードバック	○児童の良かったところを振り返る。	・可能であればカードの場面を実際にロールプレイする。
般化	○学んだスキルを活用できそうな日常生活場面を想起する。	・スキル使用の目標回数を決め、意欲的に取り組めるようにする。

これは、先述のリフレーミングに関わる指導案の1つである。指導場面を5つ技法の名前とし、指導者がどの場面を使用しているのかを把握しやすくするとともに、技法使用の漏れをなくすことを意図した。それぞれの場面での活動内容と留意点を示し、その中で指導者の動きを示している。

この指導案の様式については、事後の聞き取りの中で、「フィードバックについて指導案上に明記されているため、リハーサル時の児童の観察をより具体的に行うことができた」、「これまではフィードバックの場面で指導が終わっていたが、般化の項目があることで、必ず児童にスキル使用を促すことができるようになった」というような言葉がLD等通級指導教室担当者から聞かれた。

一方で、前時に指導したスキルを継続して指導する第2時以降の指導の際、教示・モデリングの場面の必要性を見いだせないことがあった。これは特に計画的に指導ができ、児童自身のスキル使用への意欲も高い時に感じられた。すでに前時でスキルについての意義説明やモデリングができてい

る場合、児童にとっては前時と同じ内容を繰り返して経験することになる。そうであれば、その時間をリハーサルの場合に充て、スキルの使用機会を増やした方が効果的なのではないか。また、同じ内容の繰り返しにならないように教示やモデリングの方法を変更した方が良いのではないか、その場合の方法とはどのようなものなのであろうか。

今回、指導案様式の在りようも含め、5つの技法を全てのSSTに組み込むことを通して、一定の成果が表れた。しかし、このSSTをより効果的なものとするために、同じスモールステップに関わるSSTを連続して指導する際のSSTの構成方法については今後の研究の中で継続して検証していく必要があると考えられる。

(2) 複数のスキルの同時指導

指導前後の評価の比較を行った際、その変化の仕方に極めて興味深い特徴が見られた。ここではその特徴と、考えられる要因について述べる。

表4-4は、h児の三者による指導前後の項目ごとの評価を一覧にしたものである。h児の困りのある領域である、仲間関係スキルとコミュニケーションスキルの2つのソーシャルスキル領域について示している。h児に対して一連のSSTで指導した内容は図内の網かけ部分であり、上向き矢印は指導の前後を比較したときに点数が増加した項目である。

表4-4 h児の三者による評価の項目ごとの変化

スキル	項目	…点数が増加した項目		担任	通級担当	児童	
		前	後			前	後
仲間関係	(21) 知っている人に挨拶することができる	0	0	0	0	1	2
	(22) 視線を合わせて人と話すことができる	0	1	0	1	2	2
	(23) 仲間や親しい人に微笑みかけることができる	1	1	1	1	1	1
	(24) 偉することなく仲間に話しかけることができる	1	1	1	1	3	2
	(25) 仲間を遊びに誘うことができる	1	1	1	1	2	3
	(26) 遊んでいる仲間に自分から進んで参加することができる	1	1	1	1	1	1
	(27) 仲間と会話を続けることができる	2	2	2	2	2	3
	(28) 仲間と冗談を言い合うことができる	2	2	2	2	2	2
	(29) 仲間と仲良く親和的に遊ぶことができる	2	2	2	2	2	3
	(30) 友だちが失敗したときなど励ましたりなぐさめたりできる	0	1	0	1	1	1
コミュニケーション	(31) 仲のよい友だちの興味や趣味などを知っている	2	2	2	2	2	2
	(32) 先生や友だちの話を集中して聞ける	2	3	2	3	3	2
	(33) 先生の話や友だちの発表の内容を理解できる	3	3	2	3	2	2
	(34) 聞かれたことに対してきちんと答えることができる	0	0	0	2	1	1
	(35) 言葉たらずでなく、話すことができる	0	0	0	1	1	1
	(36) 物事を順序立てて説明することができる	0	0	0	2	1	1
	(37) 人前で適切に発表やスピーチをできる	0	0	0	0	1	1
	(38) わからないことは質問できる	0	1	0	1	1	2
	(39) 集団に向かって自分の考えを述べる	0	0	0	0	1	2
	(40) いやなことはいさかしくわかることができる	2	2	1	1	2	2
話し合い	(41) やさしさを言葉で伝えることができる	1	1	1	1	2	2
	(42) 話し合いの内容に沿った発言ができる	0	0	0	2	1	1
	(43) 決まった意見に従うことができる	1	2	1	2	2	2
	(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	0	0	0	1	0	1
	(45) 指名されたら、議長や進行役などのまもめ役を行うことができる	0	0	0	0	0	0
	(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	0	0	0	1	0	0

h児に対するSSTのターゲットスキルは「仲間と会話を続けることができる」というものであり、このスキルの獲得のために、「相手に質問する」「相手に呼びかけてから話す」「順序立てて説明する」

の3つのスモールステップを設定して順に指導を行った。これらターゲットスキルとその下位項目であるスモールステップは図内の(27)(36)(38)と関連しており、指導後に評価の点数の増加を期待するところである。

結果としてはターゲットスキルであった(27)では児童、スモールステップの(36)でLD等通級指導教室担当者、(38)で三者の点数が増加し、指導の効果を示すものとなった。ところが、図内に示した通り、これら指導内容と関連する項目だけでなく、他の多くの項目の点数も増加した。ターゲットスキルとスモールステップに関わるものを除いて、点数増加の見られた項目は担任で4、LD等通級指導教室担当で11、児童で4となっている。このような、指導に組み込んでいないソーシャルスキル項目の点数増加が、提示したh児だけでなく、研究の対象とした児童全員に見られた。また、ターゲットスキルの設定時に、困りのある領域として設定していないソーシャルスキル領域の評価でも、指導者による評価で全児童に同様の変化が見られた。

指導の中で指導者が意図していない項目の数値が増加する要因を探るために、結果を詳細に分析した。その結果、SST時に1つのSSTに含まれる複数のソーシャルスキルの存在が明らかとなった。今回は特定のスキル育成のためにSSTの内容を編成してきたが、その1つひとつのSSTの中に他のスキル育成の要素が含まれ、それが作用したと考えられるのである。

表4-5は4人組集団指導で3回にわたって指導を行ったSST「伝言ピクチャー」において育成可能なスキルを表にまとめたものである。

表4-5 育成可能と思われるスキル

スキル	項目	第1時	第2時	第3時
		(21) 知っている人に挨拶することができる		
(22) 視線を合わせて人と話すことができる			○	
(23) 仲間や親しい人に微笑みかけることができる				
(24) 偉することなく仲間に話しかけることができる		○	○	
(25) 仲間を遊びに誘うことができる				
(26) 遊んでいる仲間に自分から進んで加わることができる				
(27) 仲間と会話を続けることができる		○	○	
(28) 仲間と冗談を言い合うことができる				
(29) 仲間と仲良く親和的に遊ぶことができる		○	○	
(30) 友だちが失敗したときなど励ましたりなぐさめたりできる		○	○	
(31) 仲のよい友だちの興味や趣味などを知っている				
(32) 先生や友だちの話を集中して聞ける		○	○	
(33) 先生の話や友だちの発表の内容を理解できる		○	○	
(34) 聞かれたことに対してきちんと答えることができる		○	○	
(35) 言葉たらずでなく、話すことができる			○	
(36) 物事を順序立てて説明することができる			○	
(37) 人前で適切に発表やスピーチをできる			○	
(38) わからないことは質問できる		○	○	
(39) 集団に向かって自分の考えを述べる			○	
(40) いやなことはいさかしくわかることができる				
(41) やさしさを言葉で伝えることができる				
(42) 話し合いの内容に沿った発言ができる			○	
(43) 決まった意見に従うことができる			○	
(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			○	
(45) 指名されたら、議長や進行役などのまもめ役を行うことができる			○	
(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			○	

ここでは出題者が問題となる図形を口頭で伝え、回答者が聞き取った通りの図形をかき表すという活動が、SSTのリハーサル場面となっている。この活動の内容を、児童の様子に合わせて、出題者を指導者から児童にする、相談をして回答を1つに絞る、出題する図形を複雑なものにするなど変化させていった。

この活動の第1時では指導者が出題し、児童がそれぞれ回答する形をとった。ここでは図内の網掛けの4項目の指導が可能であり、指導に参加した児童はそれぞれこの項目もしくはこの項目に準じたスキルをスモールステップとしていた。第2時以降も同様のスモールステップに関わる指導を進めたが、ここではその他のスキルも使用する場面が存在した。例えば、児童自身が出題者になる場合には人前で話すために相手と視線を合わせたり、質問されることに合わせて答えたりするスキルが必要になる。また、回答を1つに絞る場面では相手の意見を理解したり、話し合いの内容に沿った発言をしたりするといったスキルが必要となるといったものである。

このような場面ごとの児童の言動の中で、ソーシャルスキルチェック表の項目と関係があると思われるものを示したものが表4-5である。第1時の活動では4つの項目を指導することしかできなかったが、活動内容を変更することで第2時、第3時では10を超えるスキル指導の可能性が生まれていることが分かる。これを前出の表4-4と比較すると点数増加の見られた項目とほぼ合致する。

このことから、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。

(3) 指導時間の一部を統合した指導

ここでは個別指導と集団指導それぞれのよさを併せもつと思われる指導形態について提案する。

今回行ったアンケート調査で本市LD等通級指導教室におけるソーシャルスキルの指導の必要性やそで行われているSSTの現状が明らかとなったが、

その周辺のデータ分析を行う中で1つの矛盾に気付いた。LD等通級指導教室におけるSST指導の需要に対して集団指導の実施率が低いことである。

図4-4は本市のLD等通級指導教室における通級児童の主な困りの内訳、図4-5は各LD等通級指導教室における集団指導の有無を示したものである。

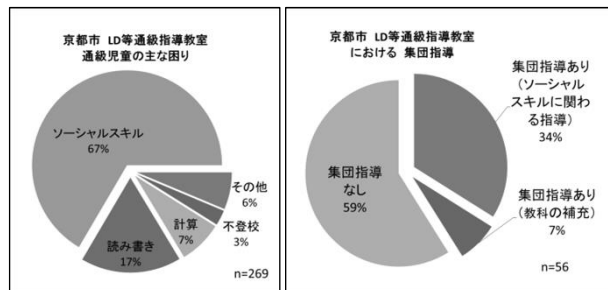


図4-4 通級児童の主な困り 図4-5 集団指導実施の有無

図4-4を見ると、アンケートに回答のあったLD等通級指導教室に通級する児童269名のうち、67%の児童がソーシャルスキルに関わる困りを抱えており、指導を必要としていることが分かる。その多くは対人コミュニケーションや集団参加の領域に関わるものであった。これに対し、図4-5では、回答のあった56教室のうち59%では集団指導を実施しておらず、ソーシャルスキルに関わる集団指導が行われているのは34%であることが分かる。さらに、集団指導が行われていると回答したLD等通級指導教室であっても、ソーシャルスキルに困りを抱える児童の指導全てに集団指導を行っているわけではない。図4-4及び図4-5は母数の異なるグラフであるため直接比較はできないが、これらのことからソーシャルスキルを主な困りとする児童のSSTの多くが個別指導で行われていることが推測される。

図4-6はアンケート項目「同時に2人以上の児童を指導される際、工夫されていること、課題と感じられることがありましたら自由記述にてご回答ください。」への回答を整理したものである。

- ＜集団編成に関わるもの＞

 - ・児童同士の性格の相性によって集団編成しにくいことがある。
 - ・個々の能力に違いがありすぎると集団指導は難しい。
 - ・特性や、児童の性格などを考慮すると、集団編成できる児童が限定されてしまう。
 - ・授業時間の設定、確保→特に対象児らが同じクラスでない場合。

＜指導の困難さに関わるもの＞

 - ・学習の時、誰かが欠席すると学習が成立しにくい。
 - ・クラスや学年が違っていると時間通りに始められず、授業時間を45分間確保できない。
 - ・児童の課題となる内容が違ってくるとうまくいかない。
 - ・対戦形式になり、どちらかが負けてばかりになることがある。
 - ・集団に含まれる児童の課題が完全には一致しないときの工夫が難しい。
 - ・個別指導以上に系統的かつ計画的な学習になるように気を付ける必要がある。
 - ・一人一人の課題に寄り添いきれないことがある。
 - ・どうしても1人は放っておくことになりがちである。
 - ・落ち着いた雰囲気を作りにくい。

＜指導環境に関わるもの＞

 - ・教室の環境で活動できるスペースが限られる。

図4-6 集団指導を実施する上での課題

回答は集団指導を実施している18校のLD等通級指導教室担当者によるものであり、重複する内容については省いている。これらの回答から集団指導の実施における3つの課題が見えてきた。

1つ目は集団編成に関わる課題である。ここでは、児童それぞれのもつ能力をどのように組み合わせるのかという児童の力に依存する課題と、複数の学級から児童を通級させる時、どのように在籍学級との時間調整を行うのか、という在籍学級のカリキュラムに依存する課題の2つが挙げられている。研究協力校における実践の中では、ここで挙げられているものの他に、学校行事や祝日による指導日の調整、集団指導した児童の連絡ファイルの運用の煩雑さ、一度集団編成すると児童同士の相性が悪くても編成を解消しにくいといった様子が見られた。

2つ目は指導の困難さに関わる課題である。ここでは、授業時間の確保や指導内容の編成、別々の課題をもった児童への指導、児童同士の相互性から生まれるやり取りのコントロールなどに課題があることが分かる。研究実践の中でもそれぞれの児童の課題の把握や活動のマネジメントに苦心したのは前述の通りである。

3つ目は指導環境に関わるものである。LD等通級指導教室での指導の対象児童数や学校規模によっても異なるが、学校によっては教室が手狭となっており、物理的に集団指導を行うことができないLD等通級指導教室もあることが分かる。

これらはいずれも、既に困りを抱える児童に対して集団指導を実施しているLD等通級指導教室担当者による回答である。しかし、現在集団指導を実施していないLD等通級指導教室担当者も集団を編成するにあたって同じような課題を想定し、集

団指導の開始に慎重にならざるを得ない部分があるのではないだろうか。

ここまで述べてきたように、ソーシャルスキルを学び、学んだスキルを般化する上では集団指導における児童同士のモデリングやフィードバックなどのやり取りは非常に効果的なものである。

そこで、これらの課題のほとんどを克服できると思われる今回の研究協力校での取組を、LD等通級指導教室におけるより効果的なSSTの指導の方法として提案する。

図4-7は個別指導を行っている児童2名の指導時間を一部統合した指導を例示したものである。

指導時間の連続している児童2名の個別指導終末部分と開始部分を統合し、その時間を集団指導に充てるというものである。この集団指導の時間をSSTのリハーサルを行う時間として位置付ける。

これにより児童は個別指導の中で学んだスキルをより日常生活に近い形で体験することができ、個別指導だけでは成しえない児童同士のフィードバックも行うことができる。また、指導者としても児童がどのように他の児童と関わるのか、児童同士の関係の中で指導したソーシャルスキルをどのように使用するのかを確認することができる。さらに、児童Aと児童Bが連続して通級指導を受ける場合、本来であれば45分×2=90分の指導時間が必要になるが、指導時間を重ねることでそれぞれの児童の指導時間45分を確保したまま10分の余剰時間が生まれることも大きな特徴である。余剰時間をさらなる指導の充実にも充てることもできるし、授業の遅延などによる児童の来室の遅れなどにも対応しやすい。また、先に挙げた集団編成や指導の困難さといった集団指導に関わる課題のいくつかもこの時間設定により解消されるであろう。

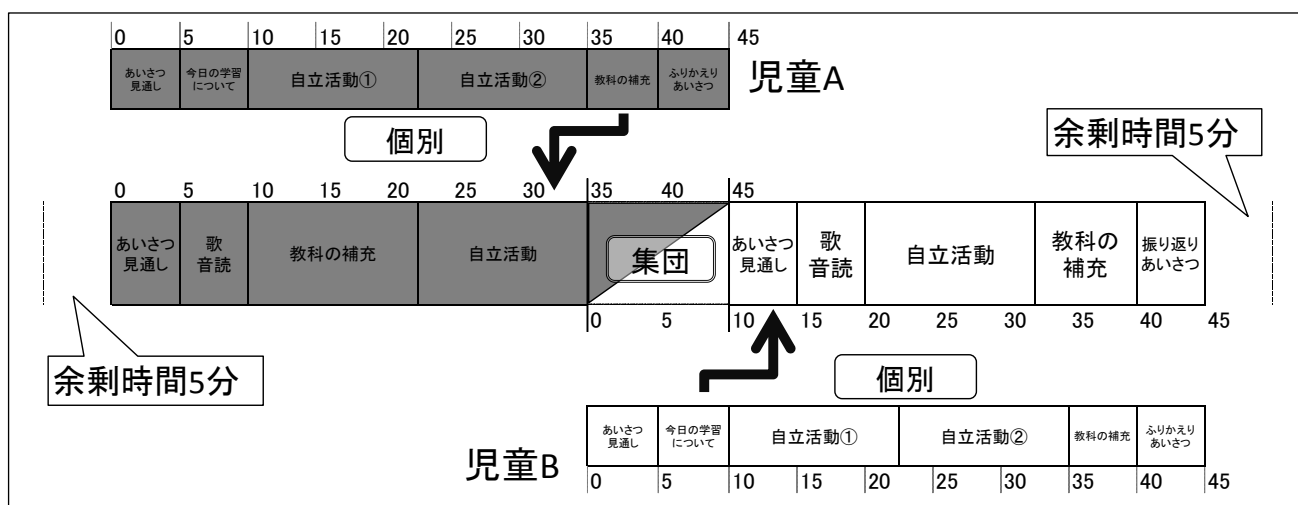


図 4-7 一部を統合した集団指導

実際の指導の中では、それぞれの学習しているスキルについてお互いが興味をもち、お互いに個別指導で取り組んだことのある活動については指導者の支援がなくても、児童同士で主体的に学ぶ姿が見られた。

これらのことにより、指導時間を一部統合した集団指導は、LD等通級指導教室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る。それぞれの学校での通級指導の対象児童の人数や学級編成等により状況は異なるであろうが、従来の個別指導、集団指導に加え、指導状況に合わせて、この一部を統合した集団指導の設定や運用を推奨したい。

おわりに

研究協力校での実践終了後、学級担任及びLD等通級指導教室担当者を対象に研究内容についての聞き取り、アンケート調査を行った。そこでの研究協力員の言葉を1つ紹介したい。

ソーシャルスキルとは特別なものではなく、全ての子に必要であり、便利なもの。ゲーム等を通して楽しみながら学ぶことで意欲が高まり日常生活に生かしやすいと感じました。

ここで注目したいのは下線部である。

本研究は、困りを抱える児童生徒へのSSTのあり方を考えるにあたって、LD等通級指導教室におけるSSTに焦点を当て考察を進めてきた。しかし、この研究協力員の言葉にもあるように、ソーシャルスキルを必要としているのはLD等通級指導教室に通う児童だけではない。通常学級に在籍する困りを抱えた児童や、その周りの児童にとっても必要なものなのである。そう考えると、ソーシャルスキルを育成するためのSSTはLD等通級指導教室だけで行うものではなく、通常学級においても実施されるべきものであるといえる。全ての児童がソーシャルスキルを身に付けることで、学級の中でよりよい人間関係が構築され、その学びや環境が充実していくことで、そこに在籍する困りを抱える児童にとってもスキルを般化する上で望ましい場になるは容易に想像できる。具体的には学級担任による支援だけでなく、児童間のモデリングやフィードバックなどを期待することができる。

通常学級でSSTを行うことで、指導者である学級担任だけでなく、学級を構成している全ての児童がそのスキルの価値を理解することにつながる。スキルを学んだ学級自体が使用場所になることか

ら般化も容易となるだろう。その中でもなおスキルの般化が難しい児童を対象にLD等通級指導教室等で不足を補う指導を行うシステムが構築できれば、スキル般化に向けてもより効果的な支援となるのではないだろうか。

一方で、LD等通級指導教室担当者へのアンケートや聞き取りでは、児童の抱える困りが整理されていなかったり、在籍学級での支援の方法が確立されていなかったりする段階でLD等通級指導教室に入級し、指導を開始してしまうケースが少なくないことも明らかになった。これはおそらく、早期に児童の困りを軽減・解消したいという学級担任や総合育成教育主任、管理職などの思いから、学校体制の中で迅速な対応を行った結果によるものだと考えられる。これは困りを抱える児童や、支援を求める保護者にとっては少しでも早く不安を取り除くことにもつながり、決して悪いことではない。

しかし、ここまで述べたように児童のソーシャルスキルの向上のためには通常学級での取組が必要である。LD等通級指導教室での指導に先立って、まず在籍学級における児童の実態把握を十分に行い、課題を明確にしたうえで通級指導を開始することによって、児童への的確な指導や支援を行うことが可能となる。また、このことによって児童の支援の中心となるのは、児童の在籍学級やそれを指導する担任であるという意識が高まり、学級担任が中心となり、LD等通級指導教室を含む校内資源を活用しながら学級を中心に児童を支援、育成していくことが可能になると考えることができる。

今後の研究では、在籍学級やそれを指導する担任を中心とした児童の指導や支援について、学級でのSSTのあり方を踏まえ検証していく必要があると考えている。

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、京都市立羽東師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、LD等通級指導教室における指導の実態把握のために行ったアンケートにご回答いただいた各LD等通級指導教室担当者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生徒が、学級や家庭、LD等通級指導教室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。

(26) 動物エゴグラム ニフティ株式会社
<http://www.nifty.co.jp/csr/edu/eg/test.htm> 2018.2.20