

〔研究論文〕

## 小学生の不適応行動改善及び社会的能力育成の試み

—社会性と情動の学習における SST の個別指導と全体指導の組み合わせを用いて—

A trial to improve social abilities and to decrease maladaptive behavior of elementary school students :  
A combination of individual- and classwide-social skills training

有 本 美 佳 子

Mikako ARIMOTO

小 泉 令 三

Reizo KOIZUMI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻  
生徒指導・教育相談リーダーコース/  
北九州市立二島小学校

福岡教育大学教職実践講座

(2019 年 1 月 31 日受理)

小学校の低・中・高学年の 1 つずつの通常学級において、学習・行動面で著しい困難を有し、授業不参加や暴言・離席などの不適応行動を示す 1 名ずつの児童を対象に、社会性と情動の学習における Social Skills Training (SST) の個別指導と、児童が所属する学級集団への Classwide Social Skills Training (CSST) を合わせて試行し、2 つの SST の組み合わせによる社会的能力育成の効果の有効性を検証した。対象児童への SST の個別指導を事前に実施し、翌日に CSST を実施する組み合わせを 10 回行い、対象児童の不適応行動発現状況と学級集団の社会的能力を事前と事後に調査した。その結果、不適応行動を起こしていた個別指導対象児童 3 名のうち低・中学年の 2 名に改善が見られた。児童が所属する学級集団については、中学年で社会的能力の向上、高学年で学級全体の問題行動数の減少が見られた。実践結果から、2 つの SST の組み合わせの実施は、学習・行動面で著しい困難を示す児童の不適応行動を改善し、学級集団の社会的能力を向上させる可能性があることが示唆された。

キーワード：社会的能力、不適応行動、SST、CSST、社会性と情動の学習、SEL-8S プログラム

### 1 問題と目的

通常の学級内で特別に支援を要する児童への対応は、喫緊の教育課題である。日本の通常の学級では、教員が一人で 40 人の集団に対して一斉指導を行うことを原則とし、集団で学ぶことが難しい発達障害のある子どもへの支援・指導については、教員一人一人の経験や力量に任されている現状にある(国立特別支援教育総合研究所, 2010)。文部科学省(2013, 2015)によれば、多くの小・中学校等の教員が、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の指導・支援や、実態把握・評価などについて援助を求め、発達障害の可能性のある児童生徒への対応について多くの悩みを抱えていることが示されている。

また、国立特別支援教育総合研究所(2012)に

よれば、「発達障害のある子どもの抱える行動面や対人関係の問題は、集団生活の難しさになることも多い。コミュニケーション上のすれ違いから、時には友だち同士のトラブルに発展することもある。」というように、発達障害のある児童には、学級集団との関わりの問題も存在することが指摘されている。この研究報告では、「通常の学級において、発達障害のある子どもへの個別的な配慮や支援を行うためには、学級集団の在り方が大いに関係してくる。」と述べられており、学習面や行動面あるいは対人関係において困難を抱える児童を支援するには、「支持的雰囲気のある学級づくり」や「個別的な支援を行うための学級全体への支援」が重要であると指摘されている。つまり通常学級の中では、学習面や行動面で困難を示す児童への個別の対応を進めると同時に、それらの児童を含

めた学級集団づくり・人間関係づくりを並行して行っていく必要がある。

学校生活の中で、他者と関わる機会を増やし、人間関係を築くための心理教育的プログラムの一つとして、学級全体への SST, Classwide Social Skills Training (以下 CSST)がある。CSST は学級単位で実施するため、全員が社会的スキルを学習する機会を得ることができ、社会的スキルの般化ができることに加えて、担任教師が通常の授業時間において無理なく実施できるという特徴をもつ(藤枝・相川, 2001)。また、児童の向社会的行動の促進や児童の不適応の予防に効果があると報告されている(金山・後藤・佐藤, 2000)。

通常学級における特別な支援を要する児童への個別指導と CSST を組み合わせて実施した先行研究では、多動傾向のある児童への社会的スキル教育と CSST を組み合わせた小泉・若杉(2006)がある。この研究報告では、多動傾向のある低学年児童に対し学級内での個別指導と、学級全体への CSST を実施したところ、問題行動が減少し学級適応状況が向上したと報告されている。

本研究では、特別な支援を要する対象児童の学年の範囲を広げ、小学校の低・中・高学年において学級の中で学習面や行動面で著しい困難を示す児童に対して SST の個別指導を実施する。その後、当該児童と児童が所属する学級集団に対して CSST を実施し、その組み合わせの効果の有効性と効果的な実践方法を検証することを目的とする。その効果として、当該児童の不適応行動の改善と、学級集団の子どもたちの社会的能力の向上の2つをねらいとする。当該児童の不適応行動が減少し、学級集団の社会的能力が向上することで、両者の間に好ましい人間関係が築かれ、その後の学級での教育活動がよりよい方向へ進むようになって考える。

本研究では、学級全体に実施する CSST および行動面や学習面で困難を示す児童への個別の SST として「北九州市子どもつながりプログラム」(北九州市教育委員会, 2015)と「SEL-8S プログラム」(小泉・山田, 2011)を取り上げる。「北九州市子ども

つながりプログラム」は、2015 年度からの「北九州市子ども未来をひらく教育プラン」後期計画により実施されている小中9年間で対人スキルの向上を目あてとした学習プログラムである。また「SEL-8S (Social and Emotional Learning of 8 abilities at School) プログラム」とは、「学校における8つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習」と訳され、8つに分類された社会的能力(表1)を習得させることを目的としている。学校で行われている様々な予防・開発的な取組を一定の共通の枠組みの中で整理して全体の統一性を図り、より効果的な指導を目指したプログラムである。どちらのプログラムも、社会性と情動の学習、すなわち「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、対人関係に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」(小泉, 2011)に位置づけられるもので、前者には後者の学習内容が相当数組み込まれている。

## 2 方法

### 研究期間

201X 年 7 月～201X 年 12 月

### 研究参加者

福岡県内の公立 A 小学校に在籍する 1 年生、3 年生、5 年生の児童を対象とした。各学級 1 名ずつ、個別指導対象児童を抽出した。1 年学級担任 2 名、3 年学級担任 1 名と担任外教員 1 名、5 年学級担任 2 名に効果測定のための担当学年の評定を依頼した。

### 効果測定

本研究の検証には、以下の尺度を用いた。また、分析には、HAD(清水, 2016)を用いた。

#### 【児童質問紙】(3 年生, 5 年生)

①「小学生用 SEL-8S 自己評定尺度」(田中・真井・津田・田中, 2011)

SEL-8S 学習プログラムの 8 つの社会的能力(表 1)について 24 項目、4 件法で尋ねて測定した。点数が高いほど社会的能力の自己評定が高いことを示す。

②「児童用規範行動測定尺度」(山田・小泉・中山・宮原, 2013)

「対人的規範行動」「対人的規範遵守」「個人的規範遵守」の 3 因子から成る尺度(15 項目)で、4 件法で尋ねた。点数が高いほど、決められたルールやきまりを守ろうとする意識の自己評定が高いことを示す。

③「児童用自尊感情尺度」(Koizumi & Yamada, 2016)

10 項目に、4 件法で尋ねた。点数が高いほど、

表 1 SEL-8S プログラムで育成を図る社会的能力

基礎的な社会的能力	①自己への気づき ②他者への気づき ③自己のコントロール ④対人関係 ⑤責任ある意思決定
応用的な社会的能力	⑥生活上の問題防止のスキル ⑦人生の重要事態に対処するスキル ⑧積極的・貢献的な奉仕活動

自尊感情の自己評定が高いことを示す。

### 【教師質問紙】（1年生，3年生，5年生）

#### ①「SEL 教師評定尺度」

SEL-8S 学習プログラムの8つの社会的能力のそれぞれについて，児童ごとに5件法で尋ねた。点数が高いほど，児童の社会的能力に対する教師の評定が高いことを示す。

#### ②「教師用規範行動尺度」

「児童用規範行動尺度」（山田他，2013）にもとづく「教師用規範行動尺度」を用いて，児童ごとに「対人的規範行動」「対人的規範遵守」「個人的規範遵守」のそれぞれについて5件法で尋ねた。点数が高いほど，児童の規範行動に対する教師の評定が高いことを示す。

#### 【問題行動数】

離席や，授業を妨害する行動・発言などの問題行動が生じた数の変化を，第1著者が毎週同じ曜日に各学級1時間ずつ測定した。

#### 【学級担任へのインタビュー】

実践前後における学級全体や個別指導対象児童（以下，対象児）の言動の変容について，実践終了後に学級担任にインタビューを行った。

#### 実施の手続き

##### ①対象児の決定

学級担任及び特別支援教育コーディネーターと話し合い，7月に対象児3名（各学級1名ずつ）を決定した。同時に，3名の対象児が在籍する学級を全体指導の対象学級として決定した。対象児を抽出するにあたっては，各学級担任から，学級担任自身が支援を必要としているか，当該児童の及ぼす学級への影響の大きさはどのくらいかなど支援の必要性について聞き取りを行った。また，問

題行動（離席，暴言や暴力，授業不参加等）発現数のチェック，発達障害の診断の有無を調べた。「個別の指導計画」は3名とも作成されていた。どの児童も，他者と関わるスキルや規範意識の育成，アンガーマネジメントなどが課題として挙げられていた。

個別指導は別室に取り出して実施するため，保護者からの取り出し個別指導の許可を条件とした。

#### ②事前アンケートの実施

7月に，3年生，5年生の児童全員に「小学生用 SEL-8S 自己評定尺度」「児童用規範行動測定尺度」「児童用自尊感情尺度」を実施した。

教師には，「SEL 教師評定尺度」「教師用規範行動尺度」を実施した。

#### ③CSST の進め方

1・3・5年生の学級に対し，「北九州子どもつながりプログラム」「SEL-8S プログラム」を使った CSST の授業を各学級とも毎週1回，学級活動や道徳，総合的な学習の時間を使って合計10回実施した（表2）。実施するプログラムの編成については，事前アンケートの結果や各対象学級および対象児の実態や現状をふまえて学級担任と相談をしながら決定した。実施時期は，プログラム実施の効果がより上がるように，学校行事や当該学年の学年行事と関連付けて決定した。授業を担当したのは第1著者で，学級担任はその時間，対象児を中心にT2として支援を行った。授業後は，授業中に使用した掲示物を教室内に掲示し，学んだスキルの使用について学級担任が積極的に声かけをしたり，学んだスキルを使うことができた児童を学級全体の前で称賛したりすることで，学級の児童らの意識の継続とスキル定着を図った。

表2 「北九州子どもつながりプログラム」「SEL-8S プログラム」実施題材一覧

回	1 年	3 年	5 年
1	北②④「あったかことばをふやそう」	北 S③④「心の信号機」	北 S①②④「いろんな気持ち」
2	北 S③④「いれて」	北②④「あったか言葉チック言葉」	北 S①②④「しっかり聞こう」
3	北 S①②④「いろんな気持ち」	北 S③④「あいさつ」	S③④⑤「断る方法いろいろ」
4	北②④「タッチングゲーム」	S③④⑤「じょうずだね」	S①③「イライラよ、さようなら」
5	北②④「うさぎさんはききじょうず」	北 S①②④「いろんな気持ち」	北②③④「画用紙ジグソー」
6	北①③「うれしいことしんばいなこと」	北 S①③「うれしいことしんばいなこと」	北②③④「画用紙ジグソー」
7	北 S③⑤⑥「ぜったいについていけない」	北 S③⑤⑥「ぜったいについていけない」	北③④「同じ色でこんにちは」
8	北 S③④「おはようございます」	北 S①②④「しっかり聞こうウメのかさ」	北②④「あったかことばをふやそう」
9	S①③⑤「なんでもたべよう」	北②③④「画用紙ジグソー」	北 S③④「あいさつ」
10.	北③④「こころをあわせて」	北①②④「いいところ見つけしよう」	北①②④「1秒の言葉」

※表中の「北」は「北九州子どもつながりプログラム」、「S」は「SEL-8S プログラム」を示す。

①～⑧は SEL-8S プログラムにおける8つの社会的能力（表1）を示す。



#### ④ SST の個別指導の進め方

対象児の SST の個別指導は、校内にある LD・ADHD 通級指導教室担当教員 2 名が実施した。基本的な流れは、学級で実施予定の学習内容について、CSST の実施前日もしくは前々日に、対象児に対し、教師が通級指導教室で 1 対 1 で事前学習を実施した。CSST である内容を事前に理解させ、ターゲットスキルを先に身に付けて学級での全体学習に臨ませる、というものである（図 1）。

個別指導内容は全体指導と同じ内容だが、対象児の意欲を高めるために、ロールプレイやワークシートの課題や文言を対象児が興味を持ちそうな内容に変更して実施した。実施時間帯は、保護者に了解をとったうえで授業時間内とした

事前学習をすることで、対象児は、①CSST の学習内容を事前に知り、安心して自信をもって全体指導に参加することができる。②ソーシャルスキルを学習する回数が多くなるため、スキルの定着を図ることができる。③CSST の場で、望ましい発表をしたりロールプレイをしたりすることができ、学級集団の前で認められる経験をすることができる、という 3 つの効果をねらっている。

また、実態に合わせた個別支援として、対象児のいいところ見つけ、がんばりカードの作成、保護者へのがんばったことの連絡、CSST の時間以外の授業での学習支援を、第 1 著者と担任が連携して実施した。

#### ⑤ 事後アンケートの実施

12 月に、児童および教師への事後アンケートを実施した。事後アンケートの内容は、事前アンケ

ートと同じである。

### 結果

#### 対象児

##### 【1 年生の対象児】

学級担任の対象児に対する評定（素点）では、「SEL 教師評定尺度」において 8 項目中「⑦人生の重要事態に対処する力」の 1 項目が下がり（図 2）、「教師用規範行動尺度」において 3 項目中「対人の規範遵守」の 1 項目が上がった（図 3）。

問題行動数の変化では、対象児の一番の課題であった授業中の離席出現頻度が実践期間中ごろから減り始め、実践終了後には離席が全くなくなった（図 4）。

学級担任へのインタビューでは、「明らかに落ち着きが見られるようになった。友達に対する暴力が大幅に減り、以前のように理由なく手を出すことはなくなった。友達とのトラブルの後に、以前は全く言えなかった『ごめんね』が言えるようになった。授業参加については、全く参加できなかったのに、参加できる時が増えてきた。手遊びは多いが、授業中にうろうろ立ち歩くことはなくなった。」との回答があった。隣の学級の担任からは、「学年合同で体育などをして、（対象児が）どこにいるか分からなくなった。」とのコメントであった。学級担任および同学年担任は大幅な改善の手応えを感じていた。

##### 【3 年生の対象児】

対象児本人のアンケートの結果は、「小学生用

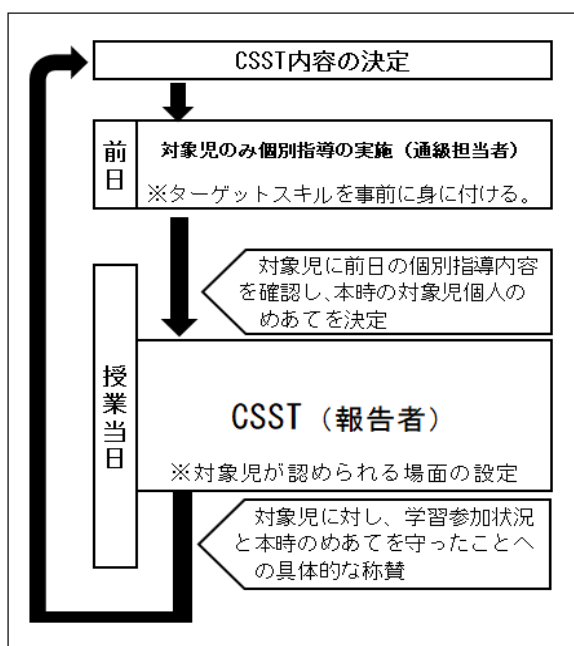


図 1 個別指導とCSSTの組み合わせの流れ

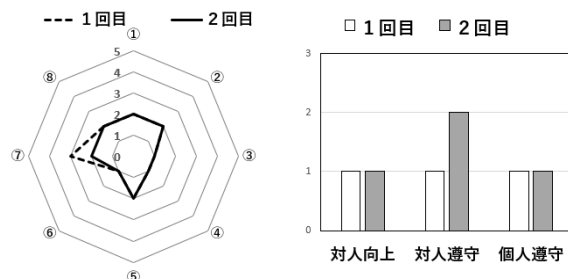


図2 1年対象児「SEL教師評定」の変化  
※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

図3 1年対象児「規範行動教師評定」の変化

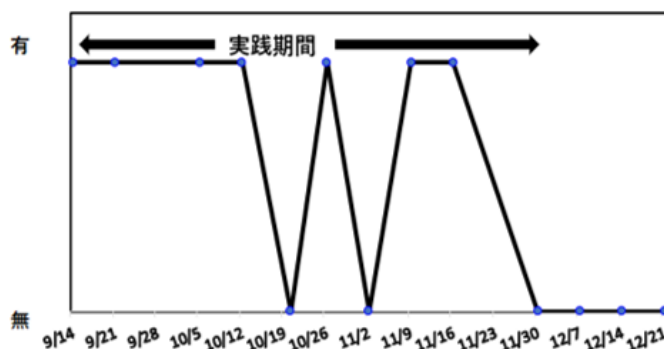


図 4 1年対象児 離席出現頻度の変化

SEL-8S 自己評定尺度」では、8つの社会的能力のうち4項目の数値が上がり、2項目の数値が下がった(図5)。「児童用規範行動測定尺度」では、3項目中2項目の数値が上がり、1項目の数値が下がった(図6)。「児童用自尊感情尺度」は数値が低下した(図7)。

学級担任の対象児に対する評定(素点)では、「SEL 教師評定尺度」において8項目中「②他者への気づき」「⑦人生の重要事態に対処する能力」の2項目が上がり(図8)、「教師用規範行動尺度」においては変化がなかった。

問題行動数の変化では、第1著者が3年対象児の測定対象とした「離席」「学習参加の状況」には大きな変化が見られなかったが、学級担任へのインタビューからは、「日によってばらつきはあるが、対象児は落ち着くことが増え、友達とのトラブルの回数が減り、以前より自分が叱ることが減った。」との回答をもらった。

### 【5年生の対象児】

対象児本人のアンケートの結果は、「小学生用 SEL-8S 自己評定尺度」では、8つの社会的能力のうち6項目の数値が下がった(図9)。「児童用規範行動測定尺度」では、3項目中すべての数値が下がった(図10)。「児童用自尊感情尺度」は数値が低下した(図11)。

学級担任の対象児に対する評定(素点)では、「SEL 教師評定尺度」において8項目中「②他者への気づき」「⑤責任ある意思決定」「⑥生活上の問題防止のスキル」「⑧積極的・貢献的な奉仕活動」の4項目が下がり(図12)、「教師用規範行動尺度」

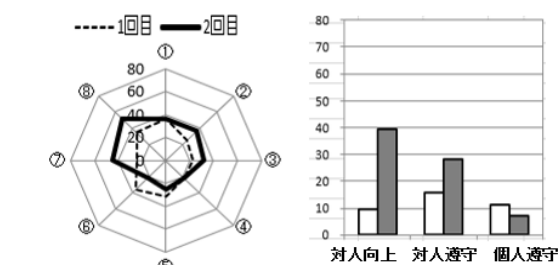


図5 3年対象児「SEL自己評定」の変化  
※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

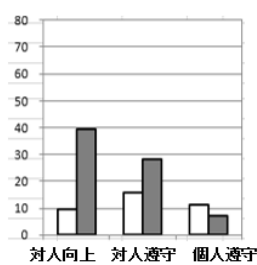


図6 3年対象児「規範行動自己評定」の変化

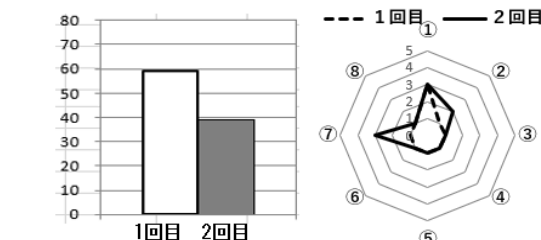


図7 3年対象児「自尊感情自己評定」の変化

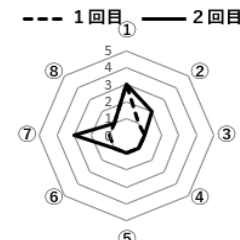


図8 3年対象児「SEL教師評定」の変化  
※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

においては変化がなかった。

問題行動数はわずかに減ったものの(図13)、学級担任がインタビューで、「対象児への取組は、2～3ヶ月程度では難しかったように思う。もっと長い期間をかけて実施するほうがよいのではないか。」と答えたように、不得意教科の授業において、勝手な発言や離席が続いていた。また、「学級全体への授業(CSST)は、担任外教員でなく、学級担任が継続的に実施するともっと効果があるのではないか。」との提案を受けた。

### 学級全体

#### 【児童質問紙による学級全体の検証】

#### ①「小学生用 SEL-8S 自己評定尺度」(3・5年生)

50を平均とした偏差値をもとに各学年の8つの社会的能力の平均値と標準偏差を算出し、7月と12月の変化を $t$ 検定で検証した。結果は、3年生では有意な変化は見られなかった。5年生では、

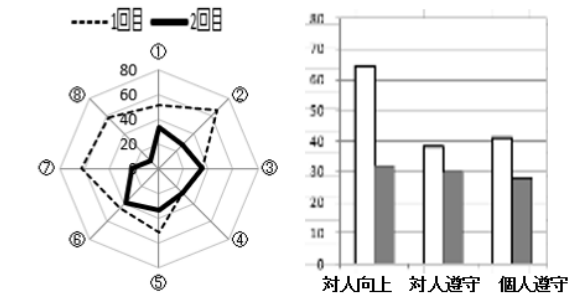


図9 5年対象児「SEL自己評定」の変化  
※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

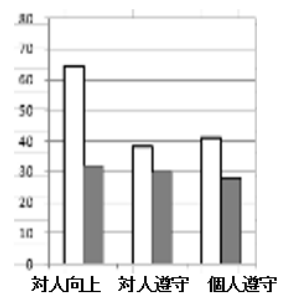


図10 5年対象児「規範行動自己評定」の変化

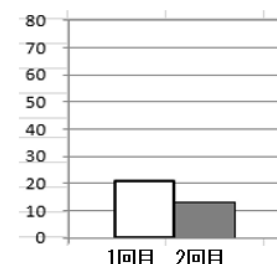


図11 5年対象児「自尊感情自己評定」の変化

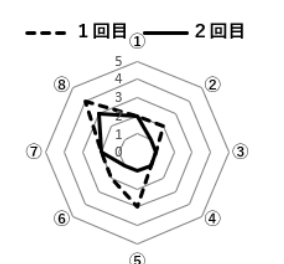


図12 5年対象児「SEL教師評定」の変化  
※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

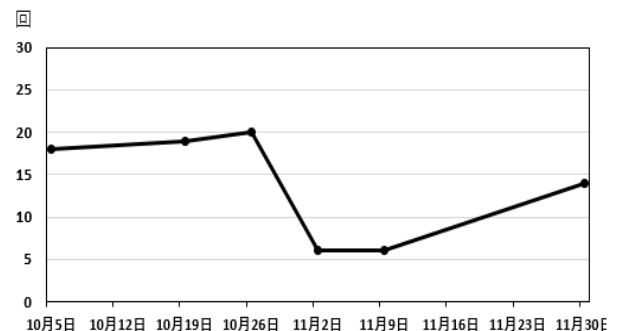


図13 5年対象児 問題行動(離席,勝手な発言等)発現数の変化

「⑥生活上の問題防止のスキル」は有意に上がった(事前  $M=41.78$ ,  $SD=10.93$ ; 事後  $M=47.46$ ,  $SD=8.54$ :  $t(19)=2.44$ ,  $p<.05$ )ものの、「②他者への気づき」「⑤責任ある意思決定」の2項目が有意に下がった。

## ②「児童用規範行動測定尺度」(3・5年生)

50を平均とした偏差値をもとに各学年の3つの規範行動の平均値と標準偏差を算出し、7月と12月の変化を  $t$  検定で検証した。結果は、3年生、5年生のどちらの学年も有意な変化は認められなかった。

## ③「児童用自尊感情尺度」(3・5年生)

50を平均とした偏差値をもとに各学年の自尊感情の平均値と標準偏差を算出し、7月と12月の変化を  $t$  検定で検証した。結果は、どちらの学年も有意な変化は認められなかった。

### 【教師質問紙による学級全体の検証】

1・3・5年生ともに、2名の教員の2種類のアンケート結果は、事前、事後ともに高い相関が見られた(表3)。

## ①「SEL教師評定尺度」(1・3・5年生)

各学年2名の教員の評定を合わせた8つの社会的能力の平均値と標準偏差を算出し、7月と12月の変化を  $t$  検定で検証した。結果は、1年生では「⑧積極的・貢献的な奉仕活動」の1項目が有意に上がった(事前  $M=3.24$ ,  $SD=1.01$ ; 事後  $M=3.50$ ,  $SD=1.02$ :  $t(21)=2.05$ ,  $p<.05$ )ものの、「⑤責任ある意思決定」「⑦人生の重要事態に対処する能力」の2項目が有意に下がった(図14)。3年生では、「①自己への気づき」「②他者への気づき」「⑥生活上の問題防止のスキル」の3項目が有意に上昇するか、その傾向を示した(①事前  $M=2.96$ ,  $SD=1.22$ ; 事後  $M=3.20$ ,  $SD=0.86$ :  $t(35)=1.95$ ,  $p<.10$ ) (②事前  $M=2.90$ ,  $SD=1.10$ ; 事後  $M=3.34$ ,  $SD=0.79$ :  $t(35)=4.36$ ,  $p<.01$ ) (⑥事前  $M=3.74$ ,  $SD=1.53$ ; 事後  $M=4.13$ ,  $SD=1.38$ :  $t(35)=3.44$ ,  $p<.05$ ) (図15)。5年生では、「③自己のコントロール」の項目が有意に上がった(事前  $M=2.91$ ,  $SD=1.51$ ; 事後  $M=3.26$ ,  $SD=1.36$ :  $t(21)=3.17$ ,  $p<.01$ )ものの、「②他者への気づき」の項目が有意に下がった(図16)。

表3 各学年2名の教師評定の相関

	1年生		3年生		5年生	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
SEL教師評定尺度	.82**	.68**	.93**	.97**	.87**	.89**
教師用規範行動尺度	.67**	.73**	.92**	.87**	.90**	.91**

\*\*  $p<.01$ , \*  $p<.05$ , +  $p<.10$

## ②「教師用規範行動尺度」(1・3・5年生)

各学年2名の教員の評定を合わせた3つの規範行動の平均値と標準偏差を算出し7月と12月の変化を  $t$  検定で検証した。結果は、1年生では有意な変化は見られなかった(図17)。3年生では、「対人的規範向上」「個人的規範遵守」の2項目が有意に下がった(図18)。5年生では、「対人的規範遵守」が有意に上がった(事前  $M=2.86$ ,  $SD=1.28$ ; 事後  $M=3.21$ ,  $SD=1.20$ :  $t(21)=2.29$ ,  $p<.05$ ) (図19)。

### 【学級全体の問題行動数の変化】

5年生に関しては、対象児だけでなく学級全体で問題行動が多い状況であった。しかし、離席・暴言・授業妨害・授業不参加を合計した問題行動動発現数の変化を算出したところ、大きく減少した(図20)。

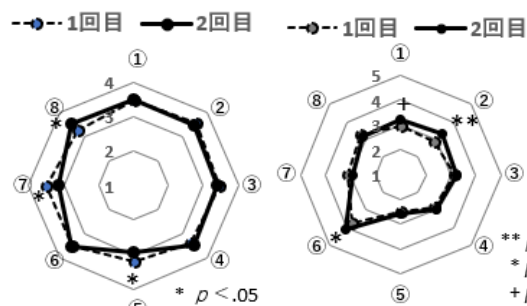


図14 1年学級「SEL教師評定」の変化 ※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

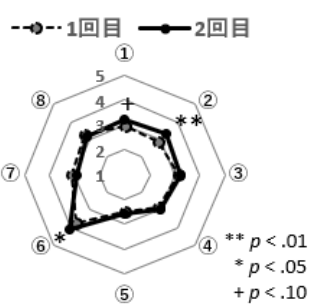


図15 3年学級「SEL教師評定」の変化 ※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

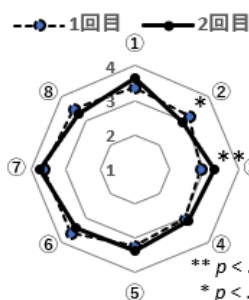


図16 5年学級「SEL教師評定」の変化 ※①～⑧は表1の社会的能力を表す。

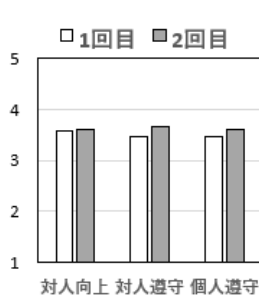


図17 1年学級「規範行動教師評定」の変化

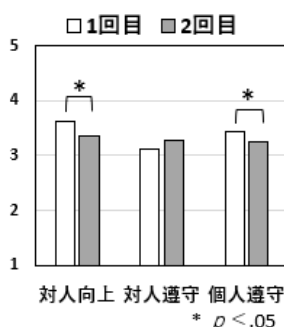


図18 3年学級「規範行動教師評定」の変化

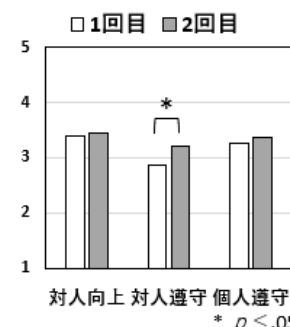
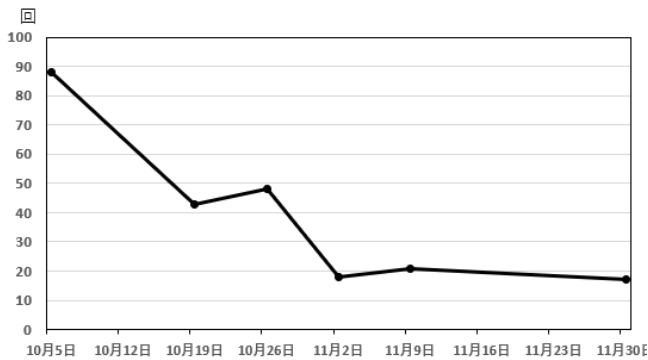


図19 5年学級「規範行動教師評定」の変化





**図20 5年学級全体の問題行動発現数の変化**  
【学級担任へのインタビュー】

学級全体の変容について各担任にインタビューを行った。1・3年生担任は、「実践前より学級の様子がいづらか落ち着いたような気がする。」という回答であった。5年生担任は、「今回の実践をやって良かったと思う。すぐに効果が出るものではないと思うが回数を重ねることで子ども達の心に響くものがあったのではないかと感じている。今回の実践の終了時期と同じ頃から、対象児の授業妨害行動やその他の問題行動に対し、学級の児童たちが勇気を出して抗議の気持ちを口にするようになったのがとても印象的だ。」と述べていた。

### 考察

今回の3つの学年の実践結果をまとめると、1年生では、対象児の不適応行動は改善され、学級全体の社会的能力は高いまま維持された。3年生では、対象児の不適応行動には改善傾向が見られ、学級全体の社会的能力の向上傾向が見られたと考える。5年生では、対象児の不適応行動の改善は見られなかったが、学級全体の規範行動の向上の可能性が見られた。以上のことから、SSTの個別指導と学級全体へのCSSTの組み合わせの実施は、学習面や行動面で著しい困難を示す児童の不適応行動を改善し、学級集団の社会的能力や規範行動を向上させる可能性があると考えられる。実践過程に沿ってまとめた図21に沿って考察を行う。

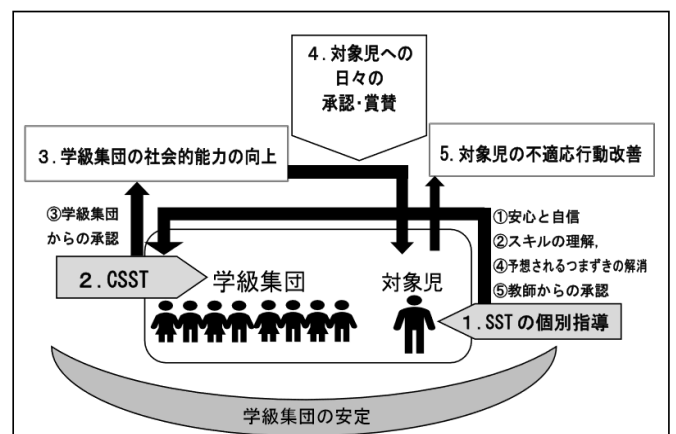
5年生の実践の過程や結果から考察すると、困難を示す児童の不適応行動を改善するには、基本となる学級集団の安定が大きく影響することが推察される。大久保・高橋・野呂(2011)は、「学級全体が落ち着かない状態は、ある児童にとっては問題行動を生起するきっかけになったり、周囲の注目が問題行動に正の強化を与えたりする可能性も考えられる」と述べている。SSTの個別指導とCSSTの2つのSSTの組み合わせによって行動

面・学習面で困難を示す児童の不適応行動改善を達成するには、学級集団がある程度安定していることが望ましい。

今回の研究では、研究構想段階で、SSTの事前個別指導の効果として、①「安心と自信」、②「スキルの定着」、③「学級集団からの承認」、の3つを想定していた。実践を行ってみて、行動面や学習面で困難を示す児童へ事前にSSTの個別指導を行う効果を次のように考えた。CSSTの内容を事前に学ぶ機会を持つことで対象児は、①「安心と自信」、②「スキルの理解と定着」、③「学級集団からの承認」に加え、CSSTで予想されるつまづきを事前に解消できる、④「予想されるつまづきの事前解消」、教員と1対1で向き合い認められる喜びを感じることができる、⑤「教師からの承認」の5つである。

3年の対象児は、初めて経験することには抵抗を示す児童であったが、事前の個別指導でスキルを身に付けておくことで「昨日、やったやつでしょ。分かるよ。」と言って自信をもってCSSTに参加できていた。また、生活経験が少ないためCSSTの中で扱うすごろくやジグソーパズルなどのルールを知らなかったが、事前に知ることによってCSST当日のつまづきを未然に解消することができたと考えられる。

CSSTの効果は次のように考える。CSSTの中で対象児は、個別指導で学んだことを「活用」することができ、毎回の授業の中で、③「学級集団からの承認」を経験することができる。粕谷・河村(2004)は、「教師や友達からの肯定的な評価が伝わる機会が増えることで適切な自己概念の獲得が促進される。」と述べている。同時にCSSTにより学級全体の向社会的行動が促進される。水谷・岡田(2007)が「集団の社会的スキルの変化が個人の学級適応感に効果を及ぼす」と述べているように、



**図21 2つのSSTの関係図**

1 年の対象児が離席しなかった時に他の児童から「〇〇君、お席立たなかったね、すごい。」などの承認や賞賛の声かけが多く行われるようになったことが「離席ゼロ」「授業参加状況の向上」という結果に影響しているのではないかと推測される。つまり、大久保・高橋・野呂（2011）の言う「通常学級における行動支援について、特定の個人を変容させるだけでなく、学級や周囲の児童を含む環境要因の調整」がなされ、対象児の不適応行動改善につながったのではないだろうか。

学級集団のある程度の安定を基盤とし、困難を示す児童への支援（SST）と学級集団への指導（CSST）の両方を実施することにより、対象児と学級集団の相互の関わりの中で、両者の向社会的行動の促進がなされたと考える。

ただし、3年・5年の対象児の「自尊感情」の自己評価が低下していることは見逃せない課題である。対象児の観察を行う中で、困難を抱える対象児が不得意教科の授業や苦手な学習活動をきっかけとして問題行動を生起する場面が複数回見られた。困難を抱える児童は学校生活の様々な場面であつまずくことが多い。学級適応を達成するには、SST 以外にも、児童の困難に応じた学習支援を並行して実施していくことが不可欠である。今後は、個別の支援を必要とする児童に、SST と学習の両方の支援を効果的に実施する方法を探っていく必要がある。その際、学年が上がるにつれて学習内容が難しくなること、今回の実践で5年生の対象児の変容が少なかったことを考えると、困難を示す児童への個別の支援と学級集団への指導の組み合わせは早期に開始することが望ましい。

今後の課題として、個別指導は、今回の研究では校内通級指導教室の担当者が実施したが、校内通級指導教室がない場合は誰がどのように実施するのか、実行可能なシステムを検討していきたい。また、CSST の実施に関しては、今回、第1著者が実践を行ったが、足立・佐田久（2015）は、担任教師の介入の有効性を示唆しており、今回の実践を行った学級の担任からも同様の感想があつた。学級担任が学級経営の中でCSSTを継続的に実施し、授業後の日常的な学校生活の中で積極的なフォローや声かけを行っていくことにより対象児と学級集団のさらなる社会的能力の向上が期待できる。さらに、学校全体でCSSTに取り組んだ上で、個別支援を必要とする児童へのSSTの個別指導や学習支援を組み合わせることができれば、学校全体での社会的能力の向上と、困難を抱える児童の不適応行動の改善が期待されるのではないだろうか。

## 引用文献

- 足立文代・佐田久真貴（2015）. ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について 兵庫教育大学学校教育研究, 28, 45-53.
- 藤枝静暁・相川充（2001）. 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二（2000）. 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96.
- 粕谷貴志・河村茂雄（2004）. 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連 -不登校群と一般群との比較- カウンセリング研究, 37, 115-123.
- 北九州市教育委員会（2015）. 北九州子どもつながりプログラム
- 小泉令三（2011）. 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S① -社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践- ミネルヴァ書房
- 小泉令三・若杉大輔（2006）. 多動傾向のある児童の社会的スキル教育 -個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて- 教育心理学研究, 54, 546-557.
- 小泉令三・山田洋平（2011）. 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S② -社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方- 小学校編 ミネルヴァ書房
- Koizumi, R., & Yamada, Y. (2016). Students' social and emotional competence promoting positive social relationships and skills. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 105-112.
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）. 小中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究
- 水谷拓也・岡田守弘（2007）. 集団社会的スキル訓練が児童および学級集団に及ぼす効果の検討 -多層ベースライン法の利用, および集団変容が個人に及ぼす影響と学級集団規範の形成に着目して- 横浜国立大学教育人間科学部紀要. I. 教育科学, 9, 1-22.
- 文部科学省（2013）. 平成25年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について
- 文部科学省（2015）. 平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行（2011）. 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援 -児童に対する個別の支援と学級全体に対する支援の効果検討- 特殊教育学研究, 48, 383-394.