

〔課題演習報告〕

小学生の社会的能力育成のための「北九州子どもつながりプログラム」の実践
—SST の個別指導と全体指導の組み合わせを生かした学級づくり—

有 本 美 佳 子

Mikako ARIMOTO

福岡教育大学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

(平成 31 年 1 月 7 日受理)

小学校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各学級 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。研究 1 で、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 回行ったところ、学習・行動面で著しい困難を示す児童の不適応行動が改善し、学級集団の社会的能力が向上する可能性があることが示唆された。研究 2 では、学校全体で学習面や行動面で困難を示す児童への SST の個別指導と、学級集団への CSST の組み合わせのシステムを作った。全学級で CSST を実施するとともに、校内委員会で抽出された学習・行動面で困難を示す児童とその所属する学級集団に 2 つの SST の組み合わせを実施した。その結果、3 年生以下で対象児童の不適応行動の改善と学級集団全体の社会性の向上が顕著に見られた。学習面・行動面で著しい困難を示す児童と学級集団への SST による介入は、小学校 1～3 年の早期に開始することが望ましいと考えられた。

キーワード：社会的能力、不適応行動、SST、CSST、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。通常学級における教育は、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、各教員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(2012, 2013)によれば、多くの小・中学校等の教員が、発達障害の可能性のある児童生徒への対応に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)は、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を指摘している。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する。」と述べられており、学習や行動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」などの学級全体への支援の重要性が指摘されている。つまり通常学級で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時には、当該児童を含めた学級集団・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。学級単位で実施する CSST は、全員が社会的スキルを学習する機会を得て、社会的スキルの般化ができること

に加え、担任教師が通常の授業時間に無理なく実施できるという特徴をもつ(藤枝・相川, 2001)。

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、学級の中で学習面や行動面で著しい困難を示す児童の不適応行動の減少と並行して、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るようなシステムづくりとその効果の検証を目的とする。研究1では、小学校の低・中・高学年において困難を示す児童に対して SST の個別指導と、当該児童が所属する学級集団に対し CSST を合わせて実施し、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。研究2では、小学校において個別と学級全体の2つの SST の組み合わせのシステム化を図る。全校で CSST を実施し、校内委員会で個別支援が必要と組織的に判断された児童とその所属する学級に2つの SST の組み合わせを実施し、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。

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。「北九州子どもつながりプログラム」は、北九州市教育委員会が作成した小中9年間で対人スキルアップを目標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 第1研究

(1) 目的

小学校低・中・高学年の1学級ずつで、学習面や行動面で著しい困難を示す児童に対して SST の個別指導と、学級全体への CSST を報告者が中心となって試行し、2つの SST の組み合わせの有効性と効果的な実践方法について検証した。

(2) 方法

研究期間

201X年7月～201X年12月

研究参加者

公立A小学校に在籍する1年生1学級、3年生1学級、5年生1学級の児童を対象とした。各学級1名ずつ個別指導対象児童(以下、対象児)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)(24項目・4段階評定)
- 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(15項目・4段階評定)
- ③「児童用自尊感情尺度」(Koizumi & Yamada, 2016) 自尊感情 (10項目・4段階)

【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(表1)(8項目・5段階評定)
- ②「教師用規範行動尺度」(山田他, 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 (3項目・5段階)

【問題行動発現数】

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、報告者が毎週同じ曜日に測定した。

【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対象児の言動の変

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

容について、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（以下、特支 Co.）と話し合い、対象児 3 名（各学級 1 名ずつ）を決定した。同時に、対象児が在籍する 3 学級を CSST の対象学級として決定した。対象児の抽出にあたっては、各学級担任から、日々の対応の状況、当該児童の及ぼす学級への影響の大きさ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。3 名とも、対人関係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、保護者による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、児童および学級担任への事前アンケートを実施した。3・5 年の児童全員に「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。教師質問紙は、1・3・5 年ともに学級担任および学年に関わる教員の 2 名ずつに、個別に「SEL 教師評定尺度」「教師用規範行動尺度」のアンケートを実施した。

③全体指導 CSST の進め方

1・3・5 年生の学級に対し、CSST の授業を各学級毎週 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。実施するプログラムの編成については、アンケート結果や学級および対象児の実態をふまえて学級担任と相談して決定した。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・学年行事と関連付けて

決定した。授業を担当したのは報告者で、学級担任は対象児を中心に T 2 として支援を行った。授業後は、学級担任が学んだスキルの般化の促進を行うようにした。

④ SST の個別指導の進め方

対象児 3 名の 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。

本研究における SST の個別指導の基本的な流れは、CSST で実施予定の学習内容について、CSST 実施前日に対象児に対し、教師が 1 対 1 で事前学習を行った。CSST で学ぶ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、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

事前学習の実施で、対象児は、①CSST の学習内容を知り、安心して自信をもって全体指導に参加できる。②ソーシャルスキルの学習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 の場で望ましいロールプレイや発表をすることができ、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。

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。内容は事前と同じである。

(3) 結果

1・3・5 年生の対象児、学級全体のそれぞれについて、効果測定 of 各尺度に従い検証を行った。

A. 対象児

1 年対象児については、一番の課題である授業中の離席出現頻度が実践期間の中頃から減り始め、実践終了後には全くなかった。友達への暴力が大幅に減り、授業参加が増加するなど、不適応行動の改善が見られた。3 年対象児については、「社会的能力」の自己評定・教師評定で数値の上昇が見られ、友達とのトラブルの回数が減り、不適応行動の改善傾向が見られた。5 年対象児については、問題行動数の発現状況はわずかに減少したが、不適応行動の改善は見られたとは言えなかった。

I. 学級全体

1 年生では、学級全体の社会的能力は高いまま維持され、落ち着いた学級の状況が続いた。3 年生では、「社会的能力」の児童評定・教師評定ともに数値の上昇（教師評定では 3 項目が有意に上昇）が見られ、学級全体の社会的能力の向上傾向が見

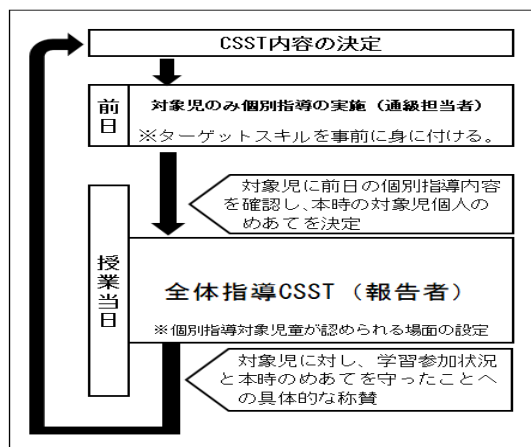


図 1 個別指導と全体指導(CSST)の組み合わせの流れ

られた。5年生では、学級全体の問題行動発現数が激減し、規範意識の向上の可能性が見られた。

以上の結果から、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と考えた。

対象児を観察する中で、困難を抱える児童が苦手な学習や活動でつまづく様子が多く観察された。対象児への支援はSSTの個別指導に限定せず、学習支援も含め児童の実態に応じ柔軟に支援する必要性を感じた。CSSTについては学級担任が継続的に実施し、授業後に丁寧なフォローを行うことで効果がより高まるのではないかと考えた。

3 第2研究

(1) 目的

学級全体へのCSSTを全学年で実施するとともに、学習・行動面で困難を示す児童へ個別にSSTを指導し学習等を支援するシステムを作る。2つのSSTの組み合わせによって、対象児の不適応行動を改善し、学級集団全体の社会的能力を向上させ、対象児と学級集団との間に好ましい人間関係を築くことができるかどうかを検証する。

(2) 方法

研究期間 201X+1年4月～201X+1年12月

研究対象 CSST: A小1～6年生の全12学級

個別指導 校内特別支援教育コーディネーター会議(以下、特支Co.会議: 特支Co.3名及び報告者

の計4名で構成)で個別支援の必要性が高いと判断された2年生児童1名(対象児A)、4年生児童1名(対象児B)の計2名をSSTの対象児として抽出した。

効果測定

検証には実践の事前と事後に、児童質問紙として「SEL-8S 自己評定尺度」「自尊感情尺度」「学校環境適応感尺度」を、教師質問紙として「SEL 教師評定尺度」「教師用規範尺度」を実施して、効果を測定する。その他、児童の問題行動数や教師・児童インタビューなども活用し、多面的に効果の測定を行う。分析には、HAD(清水, 2016)を用いた。

実践の具体

201X+1年度は、学校経営計画および重点取組にCSSTの計画的・組織的な実施が記載された。「共感的人間関係の育成」を目標に3か年計画の主題研究として全校でCSSTの実践を進め、全学級授業公開を行った。これらの実践を踏まえ、年度末にカリキュラムの見直し・修正を行い、次年度の実践をより良いものにしていく計画である。

学習・行動面で困難を示す児童への個別の指導や支援については、特別支援教育部の活動の一環と位置付けた。年度当初、要支援児童への支援の振り分けを行う特支Co.会議で組織的に対象児を抽出し、個別の指導計画をもとに児童に対する丁寧なアセスメントを行った。学級担任(CSST実施担当)と校内通級指導教室担当者(SST個別指導担当)が連携してSSTの個別指導を実施した。SST

表2 北九州子どもつながりプログラム系統表(SEL-8Sプログラムの8つの学習領域による分類) ◇つながりプログラム ★SEL-8S ◎A小オリジナル

	A 基本的生活習慣	B 自己・他者への気づき、関心	C 伝える	D 関係づくり	E ストレスマネジメント	F 問題防止	G 環境変化への対応	H ボランティア
1年生	★チャイムの合図	◇いいところみつけしよう ◇うさぎさんはまじまじよう ◇★いろんなきもち ◇なのはなのともだち	◇あったかことばききよう ◇★タッチングゲーム	◇ところをあわせて ◇★いれて ◇★てつだってあげよう		★交通ルールをまもろう ◇びようきにならないために (清潔・手洗い)	◇★もうすぐ2年生 ★学校のことをお話ししよう	★かかしのしごと
2年生	◇★おはようございます ★自分のもちもの ★何でも食べよう	◇名前ビンゴゲーム ◇そうだねゲーム ◇★いろんなきもち ★おこっているわたし ◎通級の友だち	◇あたたいことばききよう ★とてもうれしい! ★はいといいえ		◇★うれしいことばいふこと	◇★ぜったいについていけない ◇びようきにならないために (食生活・朝食、おやつ等)		◇★わたしにできるしごと
3年生	◇★あいさつ: おはよう こんにちば、さようなら ★忘れ物	◇いいところみつけしよう ◎通級の友だち	◇あったか言葉テクテク言葉 ★じょうずだね ★手伝ってほしい	◇怒りのコントロール アンガーマネジメント	◇★こんな方法があるよ	★危険な場所 ◎健康な生活 (生活リズム、睡眠等)	★ようこそ転校生	◇★わたしの役わり
4年生	★早起早起き朝ご飯	◇ともだちのいいところみつけよう ◇★しっかり聞く「うめのかき」 ◇★いろいろな気持ちを知らう (自分はどうな気持ち?) ◎通級の友だち	◇YesAndコミュニケーション ◇あったか言葉をききよう ★断る方法いろいろ	◇怒りの気持ちをコントロールしよう ◇★みんなを力合わせて	◇★こんな方法があるよ ★イライラよ、さようなら	★こんなときは注意! ◎健康な生活 (生活リズム、朝食、睡眠等)	◇★もうすぐ5年生	★持ってあげようか
5年生	◇★あいさつ: こんにちは	★じょうずにたずねよう ◎通級の友だち	◇1秒の言葉	◇画用紙ジグソー ◇みんなの協力度は? ◇ザ・タワー ◇★ちょっと落ち着いて ◇★トラブルの解決 (こころの信号機)	◇★リラックスして	★それはしない! ★マナーを守ろう ◎健康な生活 (薬物乱用防止) ◎性教育(こころの成長)	◇★最高学年に向けて (最高学年になって)	
6年生	★おこづかい	◇いいところさがし2 ◇★相手はどんな気持ち? ◎通級の友だち	◇同じ色でこんにちは ★わたしはしない	★トラブルの解決	◇★リラックスして ◇★こんな方法があるよ (私の対処法 前半) ◇★こんな方法があるよ2 (私の対処法 後半)	★わたしはイヤ! ◎性教育(こころの成長) ◎健康な生活 (薬物乱用防止)	◇★いいよ中学生	◇★下級生のお世話 ★いろいろあるよ

の個別指導に加えて実態に応じた柔軟な支援の実施を行った。

①実践者

CSST の実践者は主に学級担任であるが、育成したい社会的能力の領域によっては養護教諭や特支 Co. が授業を行い、学校全体で児童の社会的能力の育成に取り組んだ。個別指導の実践は主に、校内 LD・ADHD 通級指導教室担当教員が担当した。

②カリキュラムの作成

CSST の全校実施にあたっては、「北九州子どもつながりプログラム」改編版（泉，2016）をもとに、養護教諭、特支 Co. らの実施授業を組み込んだ「北九州子どもつながりプログラムA小オリジナル」のカリキュラムを作成した（表2）。

③CSST の進め方

「北九州子どもつながりプログラムA小オリジナル」を活用し、年間9回のCSST実施を行った。9回のCSSTの授業実施者の内訳は、学級担任が6回、養護教諭が2回、特支 Co. が1回である。各時間のCSSTは、その内容により主に学級活動、その他道徳、総合的な学習の時間、体育（保健）等に位置付けた。各CSSTの実施時期は、プログラム実施の効果がより上がるように、学校・学年の行事と関連付けて決定した。

④個別指導の進め方

校内特支 Co. 会議で抽出した2年生1名、4年生1名の対象児のSSTの個別指導は、校内LD・ADHDの通級指導教室担当教員が実施した。研究1と同様、学級で実施予定のCSSTの内容についてCSST実施前日に個別学習を実施することで、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安心と自信をもたせてCSSTに臨ませる、というものである（図1）。

研究2ではSSTの事前個別指導に加え、対象児に対しチェックリスト実施や観察などの丁寧なアセスメントを行い、SST以外にトークンの実施、対象児の特性に応じた授業の工夫などの個別支援も合わせて実施し、対象児童の不適応行動の改善と学校生活への適応を目指した。

⑤対象児の追加

各学級の様子によっては、対象児追加の可能性を踏まえて研究を進めた。1学期後半から授業不参加が増加した2年生1名（対象児Aとは別学級）を2学期からの対象児（対象児C）に追加した。対象児CのSSTの個別指導は報告者が担当した。

⑥職員研修の実施

各学級でのCSSTの取組を確実なものとするために、職員研修を実施した（表3）。

表3 職員研修計画

実施時期	研修内容
4月	・校内主題研究「CSSTを活用した共感的人間関係の育成」の提案
5月	・児童の実態把握のための事前アンケート実施について
6月	・「CSST」の具体的な進め方
夏休み	・校内主題研究モデル授業（6年）および研修会
9～11月	・児童の実態把握のための事前アンケート結果の配布と活用の仕方
3学期	・低・中学年の研究授業および研修会
	・実践終了後の事後アンケート結果見方・活用の仕方と本年度のまとめ

(3) 結果

2つのSSTの組み合わせの効果検証

【対象児A】2年生

①課題とする問題行動

授業中の離席、授業不参加と、友達に対する暴力的な行為を主な課題とした。

②2つのSSTの実施状況

6/29～11/28（夏休みを除く）に学級で9回のCSSTを実施し、そのうち養護教諭と特支 Co. 実施のCSSTを除く7回でSSTの個別指導を行った。

③効果検証

A児への教師評定は、「社会的能力」では8項目すべての数値が上がり、偏差値40未満の低群の項目が7項目から1項目に減少した（図2）。「規範行動」についても対人的な項目の数値が上昇した（図3）。問題行動の発現状況は、離席、授業不参加において減少傾向が見られた（図4）。

学級集団への教師評定は、「社会的能力」で8項目中7項目の数値が上昇（そのうち②「他者への気づき」③「自己のコントロール」、⑦「人生の重要事

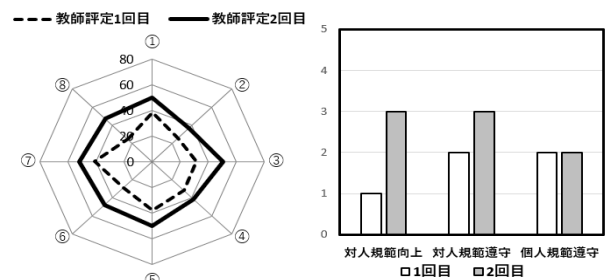


図2 対象児A「SEL教師評定」の変化

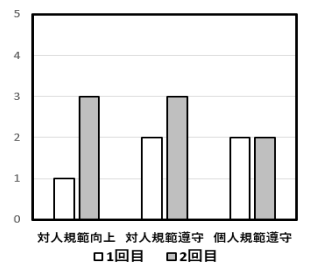


図3 対象児A「規範行動教師評定」の変化

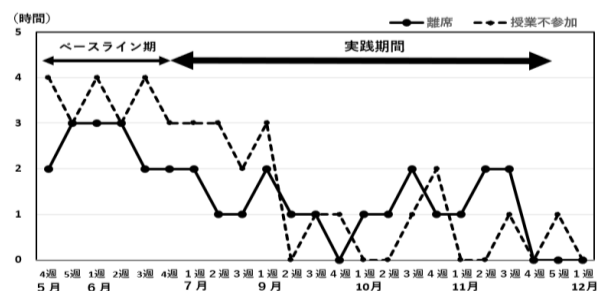


図4 対象児Aの問題行動（離席・授業不参加）発現数の変化（1日の授業5時間中の発現した時間数）

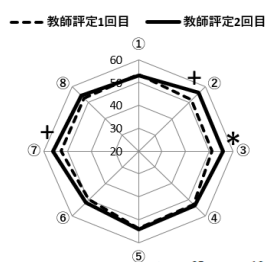


図5 2年A児の学級「SEL教師評定」の変化

態に対処するスキル」の3項目が有意に上昇した(②事前 $M=3.40$, $SD=1.09$; 事後 $M=3.80$, $SD=0.95$: $t(20)=2.02$, $p<.10$) (③事前 $M=3.10$, $SD=1.11$; 事後 $M=3.60$, $SD=0.88$: $t(20)=2.12$, $p<.05$) (⑦事前 $M=3.10$, $SD=1.07$; 事後 $M=3.40$, $SD=0.88$: $t(20)=1.83$, $p<.10$) (図5)。「規範行動」では変容がなく、高い状態を維持していた。

学級担任はインタビューで、「CSST の効果を感じる。学級が変わった。トラブルがあっても子どもたち同士で声をかけ合い解決できるようになってきた。学級全体が落ち着いて学習に取り組むので、A児も離席しなくなった。周囲の子たちが、A児が離席しなかったことやルールを守れたことに気づき褒めてくれる。A児自身も我慢強さが出てきた。つまずきやすいA児にとって、SST や教科の内容を事前に学び、自信をつけた上で取り組むことは効果的だったと思う。」と話した。

SST の個別指導担当者は「事前個別指導で失敗したりロールプレイがうまくできなかつたりしても、目撃者が担当者だけなのでA児は笑ってやり過ごすことができ、立ち止まらずに次の活動に進めた。ターゲットスキルの内容を1対1でピンポイントに本人に伝えられることは有意義であったと思う。」と話した。

④SST の個別指導以外に実施した主な支援

A児は手先が不器用なため、生活科や図工の制作、音楽の楽器演奏などでつまずき、怒りをコントロールできなくなることが多い。そのため、つまずきが予想される活動にはT2が付き、成功体験を積ませる支援を行った。また、保護者と面談を行い、学級担任と保護者が連携した「がんばりカード」を作成し、A児を称賛する機会を設定した。

【対象児B】4年生

①課題とする問題行動

授業への不参加を主な課題とした。

②2つのSSTの実施状況

6/8~11/12に学級で6回のCSSTを実施し、そのうち養護教諭実施のCSSTを除く5回でSSTの個別指導を行った。

③効果検証

B児への教師評定は「規範行動」については変化がなかった。「社会的能力」では教師の評定は8項目中1項目の数値が上がり、3項目の数値が低下した(図6)が、B児の自己評定は、8項目中6項

目の数値が上昇した(図7)。特に②「他者への気づき」や④「対人関係」などの対人的な項目が大きく上昇し、教師評定との違いが見て取れる。「学校環境適応感尺度(アセス)」は、6項目全ての数値が上昇し、偏差値40未満の低群の値が4項目から1項目に減少した(図8)。学級分布表の適応状況は要支援領域から適応領域に移動した(図9)。

問題行動の授業不参加とは、1学期は、学習内容に興味を持てないために折り紙や読書など授業と無関係なことをすることを課題としていた。しかし、夏休みにB児の生活リズムが悪化したため、9月に入ってから授業中にずっと寝るようになった。そこで、ベースラインとなる授業不参加の発現状況を9月に測定し直し、10月~11月に個別SST・CSST回数を増やし、ケース会議の実施、SSWとの連携、保護者介入を行って11月末に授業参加状況の回復が見られた(図10)。

学級集団への教師評定は、「社会的能力」の8項目全体で有意に上昇した(事前 $M=2.94$, $SD=1.33$; 事後 $M=3.10$, $SD=1.24$: $t(19)=2.03$, $p<.05$)。「規範行動」に大きな変容は見られなかった。

学級集団への児童評定は「社会的能力」の8項目

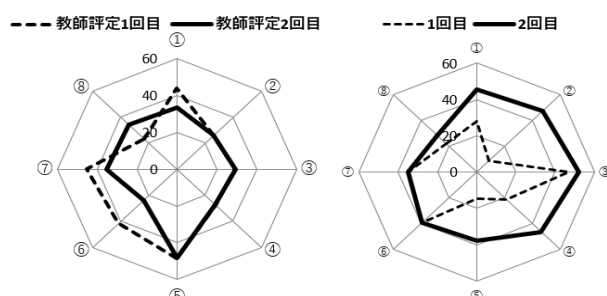


図6 対象児B「SEL教師評定」の変化 図7 対象児B「SEL自己評定」の変化

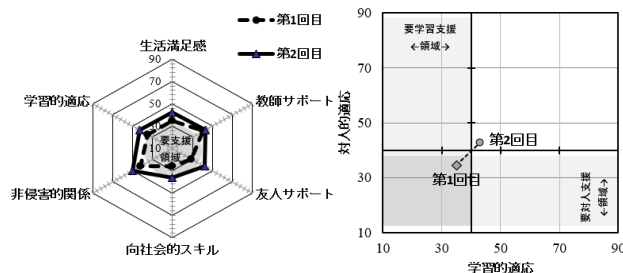


図8 対象児B「アセス自己評定」の変化

図9 対象児B「アセス自己評定」適応状況の変化

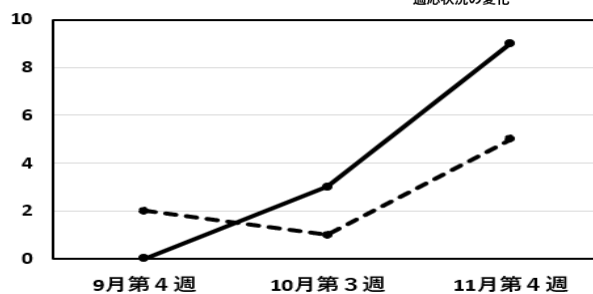


図10 対象児Bの1週間の授業参加状況の変化

全体で有意に上昇した(事前 $M=51.44$, $SD=11.23$; 事後 $M=53.33$, $SD=9.54$: $t(19)=2.18$, $p<.05$)。「自尊感情」に変容はなかった。「アセス」では、6項目中4項目の数値が上昇した。

学級担任はインタビューで、「CSSTは、実施後の生活場面で活用する機会が多い内容のものは、うまくいった。学級の子どもたちは落ち着いているように見えるが、教師の目が届かないところではトラブルが起こっているようだ。2学期のB児は睡眠不足の問題が大きく、CSSTへの意欲的な参加が難しかった。しかし、知らない内容には抵抗が強く、知っていたら意欲的に取り組める子であるので、SSTの個別指導で先に知っておくのはB児に合っていたと思う。」と話した。

SSTの個別指導担当者は「B児は『みんなの前で恥ずかしい自分でいたくない』と話していた。そのために事前学習をするんだよと話すと納得していた。身の回りの当たり前の生活知識が乏しいB児にとって、個別指導でソーシャルスキルを丁寧に学ぶことは、常識を身に付けるよい機会になっていた。CSSTも、身に付けたことを活用できるよい機会になったのではないか。」と話した。

④SSTの個別指導以外に実施した主な支援

興味の少ない学習には参加しないB児のため、学級担任が日々の授業で体験的な活動や視覚的な支援を多く取り入れるようにした。また、座席配置や約束事の取り決め、養護教諭や保護者と連携した服薬管理や生活習慣の見直しなどを行った。

【対象児C】2年生

①課題とする問題行動

授業中の離席、授業不参加、授業妨害と教師への暴言、友達への暴力的な行為を主な課題とした。

②2つのSSTの実施状況

6/29～11/28の約4か月間に学級で9回のCSSTを実施し、そのうち対象児に決まる以前のCSSTを除く4回でSSTの個別指導を行った。

③効果検証

C児への教師評定は、「社会的能力」「規範行動」とともに大きく上昇した(図11, 12)。課題とする問題行動のうち、離席や授業不参加の発現状況は大きな変容は見られないが、教師への激しい暴言や、大きな音を出す激しい授業妨害はなくなった。友達とのトラブルは続いているが、トラブルの際に自分が悪かったところを認めたり、謝ったりすることができるようになってきた。

学級集団への教師評定は、「社会的能力」の8項目全体で有意に上昇し(事前 $M=3.51$, $SD=0.90$; 事後 $M=4.66$, $SD=0.59$: $t(20)=18.45$, $p<.01$),

「規範行動」も3項目全体で有意に上昇した(事前 $M=3.63$, $SD=0.63$; 事後 $M=4.73$, $SD=0.57$: $t(20)=17.87$, $p<.01$) (図13, 14)。

学級担任はインタビューで、「C児も、学級の子どもたちもCSSTを楽しみにしており、CSST授業では毎回活発に意見が出た。温かい言葉かけや進んで手伝うなど、学校生活の中でスキルを活かす場面が見られた。」と話した。

報告者がC児のSSTの個別指導を担当した。「幼稚園からいつも先生に怒られていた。」と話すC児は承認欲求が大変強い児童である。1対1でしっかりと向き合って認められる個別指導は、C児に安心感をもたらすことができたように感じる。

④SSTの個別指導以外に実施した主な支援

授業中、指名されなかったり、作業を失敗したりすると暴言・授業妨害行為をしたり、固まって動かなくなったりするため、活動の前に予想されるつまずきがあることを説明し、見通しを持たせた。学級担任から保護者に対象児の頑張りを伝え、家庭でも褒めてもらう機会を設定した。

(4)考察

2つのSSTの組み合わせのシステム化を行うことで、全校児童に対する一次支援(CSST)と、対象児への三次支援としてのSSTの個別指導とその他の支援を組織的に実施することができたと考える。

研究2では、3学級とも学級全体の社会的能力の向上が見られた。対象児については、2年生の対象児2名に明らかな不適応行動の改善や社会的能力・規範意識の向上が見られた。4年対象児には不適応行動の改善傾向や、社会的能力・学校環

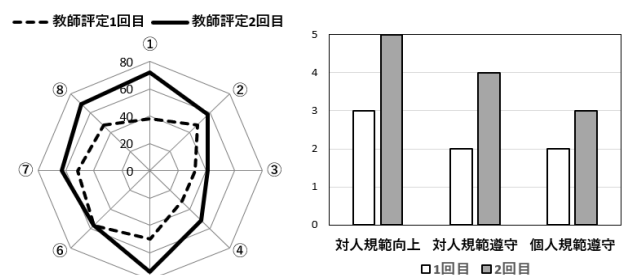


図11 対象児C「SEL教師評定」の変化

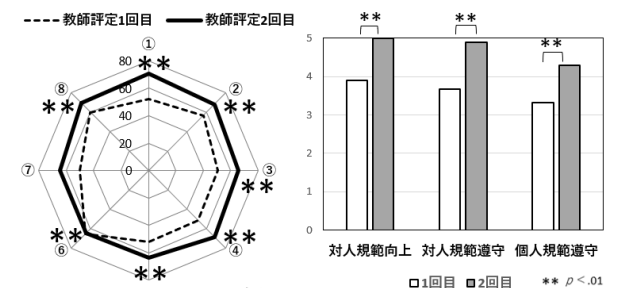


図12 対象児C「規範行動教師評定」の変化

図13 2年C児の学級「SEL教師評定」の変化

図14 2年C児の学級「規範行動教師評定」の変化

境適応感の自己評定の向上が見られたが、学級担任の評定は低いままであった。これは、夏休み中の家庭生活状況の悪化から、4年対象児の2学期の学校生活状況が1学期よりも悪くなったためである。報告者は、状況が変わったとして9月をベースライン期とし10月・11月とを比較したが、1学期の様子を基準として考えた学級担任は評定が低いままであったと推察される。

4 総合考察

本研究を通して、小学校の通常の学級において学習・行動面で著しい困難を示す児童に対するSSTの個別指導と学級全体へのCSSTの組み合わせは、対象児の不応行動を改善し、学級全体の社会的能力を向上させることに有効であった。

2つのSSTの組み合わせを効果的に活かすためのポイントとして、「困難を示す児童本人へのアセスメントと適切な支援」「学級集団へのCSSTの取組」「教師のポジティブな関わり」「家庭との連携」の4つが考えられる。

まず対象児は、学級集団の中で不応を起こし、ソーシャルスキル(社会的能力)が低い児童が対象となる。支援者は詳しいアセスメントを行い、対象児の発達特性や適切な支援の方向性をつかむことが大切である。粕谷・河村(2004)は、低いソーシャルスキルの問題を抱える生徒への対応は、三次的教育援助の対象として早期の詳しいアセスメントとともに、個別のプログラムを用いて具体的なスキルの教示や演習を行い、個別に適切な強化を行うことが必要と述べている。アセスメントで分かった対象児の課題に応じた個別のSSTを行うことで、学級適応のためのソーシャルスキルを確実に身に付けさせ、その応用の場としてCSSTを活用する。身に付けたスキルをCSSTで活用し認められることにより、スキルの定着と、粕谷・河村(2004)の言う「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による適切な自己概念の獲得」が促進されると考えられる。

学級集団の児童は、CSSTを何度も経験することで一人一人の、引いては学級全体の社会的能力が向上し、相互作用により対象児を含むお互いを受容しやすい学級集団がつくられていくのではないだろうか。金山・後藤・佐藤(2000)は、CSSTは児童の向社会的行動の促進や児童の不応の予防に効果があると述べている。

また、CSSTは、実施する教師の児童に対する働きかけをよい方向へ変容している可能性も十分に

考えられる。児童の社会的能力を育むためのSSTにはポジティブな学習内容が多く、授業後に強化や般化を行っていくには、学級担任がねらいに沿ったポジティブな声かけや称賛をしていく必要がある。ポジティブな働きかけの積み重ねが、学級担任の日常の指導態度をよい方向へ変容させ、学級担任の対象児へのポジティブな言動が学級の子どもたちの対象児の承認につながっている可能性が考えられる。

さらに、家庭との連携も忘れてはならない。研究2では、個別支援の一環として家庭との連携を行った。連携の仕方は家庭により異なるが、学校での支援集中期と保護者が家庭で対象児に向き合う時期が重なることで、学校での指導・支援内容が対象児の中に入りやすくなったと感じている。

最後に、対象児が1～3年生の時、対象児本人も学級集団にもよい変容が見られた。しかし、研究1・2において4、5年生では、学級集団の変容は見られたものの、対象児本人の変容が少なかった。学習・行動面で困難を示す児童への支援は、できるだけ早期に開始した方が効果的であると考えられる。本研究で取り組んだシステムのように、系統的なCSST実施で各学級及び学校全体の社会的能力が向上し、早くから適切な支援を受けた対象児が不応行動を起こさずにすむような学校環境を継続的につくっていくことが、今後の学校づくりで重要ではないだろうか。

主な引用文献

- 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.
- 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・山田洋平(2011)．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
- 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.