

小学校 学級経営

特別な配慮を要する児童が在籍する通常学級における
よりよい人間関係を築く指導の在り方に関する研究
— 個別と集団の連携がとれたソーシャルスキルトレーニング実践を通して —

教育相談課 研究員 祐川 文規

要 旨

特別な配慮を要する児童が在籍する通常学級において、通級指導教室と連携を取りながらソーシャルスキルトレーニング（SST）を実施し、学級内によりよい人間関係が構築されていくかその効果を検証した。その結果、教育効果を測定する尺度（学級内信頼感、自己信頼感、他者理解）で有意な向上が認められた。また、これらの検証から、今回のプログラムの有効性と、親和的なかわりの機会の意図的な設定の必要性を確認することができた。

キーワード：特別な配慮を要する児童 ソーシャルスキルトレーニング（SST） 人間関係

I 主題設定の理由

学級の中には、不登校、学習障害（以下「LD」という。）・ADHD・高機能自閉症など、学級へのよりよい適応のために具体的な手だてを講じていく必要性を感じる児童がいる。平成14年の文部科学省の調査では、通常の学級に学習面か行動面いずれかで困難を示している児童生徒、いわゆる特別な配慮を要する児童生徒が6.3%の割合で在籍している可能性が示された。

このような特別な配慮を要する児童が在籍する学級を担任する際には、集団を育てることと個への支援を両立させながら、すべての児童が満足できる学級経営を目指したいものである。しかし、特別な配慮を要する児童が学級の居心地をどのように感じているかについては、「学級生活の満足度は低く、学級集団への適応も良好ではないこと、特に特別な配慮を要する児童が複数在籍する学級では、その他の児童の学級集団への適応も良好ではない」（深沢・河村、2007）ことが調査により明らかになっている。

平成18年には、文部科学省より学校教育法施行規則の一部改正によって、通級による指導の対象となる児童生徒の範囲が広がり、授業時間数の標準も弾力化され、教育関係者の理解が広まったことで「ことばの教室」等の通級指導教室制度も充実し、成果を上げているのは周知の事実である。そして、通級指導教室で培われた集団適応のためのスキルが、特別な配慮を要する児童に般化されるためには実際に所属する集団にもスキルが定着しており、周囲からも好ましい反応が返ってくることが重要である（上野・岡田、2006）。

また、特別な配慮を要する児童だけではなく、現代社会に生きるすべての児童の中にも対人関係の構築や集団生活への参加に難を抱えている児童が増加しており、それが原因となって不登校や学級崩壊、さらにはニートやフリーターといった社会問題にまで発展している（河村、2007）。

そこで、一斉授業では参加をためらったり抵抗を示すであろう特別な配慮を要する児童に対して、通級指導教室で個別にソーシャルスキルトレーニング（以下「SST」という。）を行い自信を持たせた後、所属する学級集団において連携のとれたSSTを実践することは、学級に在籍するすべての児童の自己肯定感や友人関係が向上し、よりよい関係を築くのに有効であると考え、本研究主題を設定した。

II 研究目標

特別な配慮を要する児童が在籍する通常学級において、個別と集団で連携させたSSTに取り組むことがよりよい人間関係を築くのに有効であることを実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

特別な配慮を要する児童が在籍する通常学級において、SSTを個別に行ったあとに、所属する集団でも連携のとれたSSTを実践することによって、自己肯定感・他者理解度が高まり、よりよい関係を築くことができるであろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 SSTプログラムについて

特別な配慮を要する児童に対するSSTを行うにあたって、本研究ではソーシャルスキルを相川（2001）が定義している「良好な人間関係をつくり保つための知識と具体的な技術やコツ」ととらえた。表1は、本研究におけるSSTの展開である。通級指導教室で行う事前のSSTは、所属学級で行うSSTと共通の「学習するスキル」で行う。

表1 本研究でのSSTの展開

	展 開	内 容
通級指導教室	①ウォーミングアップ (きくきくドリル)	CDから流れる説明を聞いて、お話の中から出題される問題に答える。
	②SST 認知絵カード	「学習するスキル」について描かれている絵カードを見て、その絵がどんな場面を表しているのか、その中の登場人物の気持ちはどうか等を考えさせ、正しいスキルに導く。
所属学級	①教 示	「学習するスキル」とそれを訓練する意義を理解させる。
	②モデリング	良いモデルや悪いモデルを見せて、スキルの意味や具体的な展開の仕方を理解させる。良いモデルの特徴をまとめ、ロールプレイに生かせるようにする。
	③ロールプレイ (リハーサル)	「学習するスキル」について、仮想場面を想定して言い方や態度を練習する。楽しく試すことによって、自分からやってみようという気持ちにさせる。
	④強 化	練習中に適切な行動ができた場合などに、ほめたり、微笑んだり、注目したりして、子どもがその行動をとる意欲を高める。
	⑤般 化	実生活でも試しやすいように、実践練習期間を設定したり、チャレンジカードなどで記録させたりする。

2 検証尺度について

(1) ソーシャルスキル尺度（小学生用）

上野・岡田（2006）の『特別支援教育〔実践〕ソーシャルスキルマニュアル』から使用した。4領域56項目で構成され、回答は4件法からなり、0～3点を与えている。実施前には、プログラム作成のための資料として、実施後には学級全体のソーシャルスキルの変容を見るために使用した。

(2) 教育効果を測定する尺度（学級内信頼感、自己信頼感、他者理解）

佐伯ら（2008）の「集団宿泊行事の教育効果に関する研究（Ⅱ）」から使用した。3領域23項目で構成され、回答は5件法からなり、0～4点を与えている。事前の学級の状態調査の他に、特別な配慮を要する児童に対して通級指導教室で個別に行うSSTの効果と、その後、所属学級で集団に対して行うSSTの効果と比較するために、それぞれの学習の2、3日後に教育効果を測定する尺度を用いた質問紙調査を全15回行った。

3 対象学級の様子について

(1) 対象学級について

5年3組35名（男子17名、女子18名）の学級を対象とする。クラス編成替えによって学級担任、児童ともに入れ替わった。特別な配慮を要する児童（これより「A男」という。）は週1単位時間、同校舎内の通級指導教室に通っている。

(2) 対象学級に在籍する特別な配慮を要する児童（A男）の様子

A男は話し言葉が不明瞭であるということから、就学以前から通級指導教室へ通級し、小学校へ入学し

てからも現在に至るまで通級を続けている。入学当初は言葉が上手に伝わらないストレスから情緒も不安定になるのではないかと考えられていたが、小学1年生の後半に高機能自閉症の診断を受けた。

小学4年生までは、教室の自分の席にはついていて、授業で分からないことがあったり得意なことがあると情緒不安定になったので、段ボール工作をさせるか、折り紙をさせることによって落ち着かせていた。特に文字を書くことに対するの苦手意識が強く、漢字練習や板書をノートに写すことなどにはほとんど参加しなかった。しかし、他の作業をしていて授業に参加していない様子でも本を読んだり話を聞いたりして得た情報の理解力や記憶力は高く、小学3年生時の学力テストでは学年で一位の成績であった。

小学5年生現在は、学級担任との関係も良好で、通級指導教室での個別のソーシャルスキル指導が徐々に効果を現し、授業中には段ボール、折り紙がなくても気持ちを安定させることができ、参加態度も良くなってきた。しかし、一日の準備をする朝の時間に、苦手な漢字練習などの宿題集めや、得意ではない当番活動があると、精神的に落ち着かないことが多くなった。そんなとき、周囲の児童に準備を急がされたり、当番活動を行うように注意を受けたりすると、カッとなり近くにいる児童に危害を加えたり、イスや机を投げたり大きなトラブルに発展してしまうことがあった。また、休み時間のドッジボール遊びで、アウトになると「みんなは自分だけを狙ってボールを投げる」と怒ったり、反対にボールがこない「自分を相手にしてくれない」とすねたり、なかなか周囲の児童と良好な関係を築くことができないでいた。

(3) 学級担任から見た児童の課題

学級担任は、「男子は正義感が強く、お互い注意し合うことができるが、それがもってトラブルに発展する事が多い」「女子はおとなしいが規範意識が低い児童もおり、影での問題行動の心配がある」と話すが、最も気になることとしてA男と他の児童との関係をあげる。

学級開き当初、同じクラスになったことのない児童もA男のこれまでの様子を知っているので、A男に対する態度が冷たかったり、些細な行動の違いに対しても過剰に注意してしまったりする傾向があった。

そこで、学級全体に注意の仕方を優しくするよう働きかけたり、帰りの会に善い行いを紹介し合うコーナーを設定したりして、悪いことより善いことに目が向くようにした。

A男については、「進級やクラス編成替えをきっかけにして、授業への参加態度も良くなり、苦手なものへも挑戦するなど、大きな成長が見られているので、子どもだけの集団の中でも学んだスキルを生かせるようにしてあげたい」ということを課題としてあげている。

(4) ソーシャルスキル尺度 (事前テストから)

表2 ソーシャルスキル評価点 (max=15, ave=10)

下位尺度	男子	女子	A男
集団行動	9	8	8
セルフコントロール	9	9	7
仲間関係	9	9	11
コミュニケーション	10	9	11

表2は、下位尺度の点数を合計し粗点を出し、換算表を用いて評価点に換算したものである。子ども達のソーシャルスキル自己評価は、一般的な同年代の平均を10点とすると、男子は「コミュニケーション」に平均程度の評価をしているのに対して「集団行動」「セルフコントロール」「仲間関係」に対しては、平均より低い評価をする児童が多いことがわかった。また、女子は全ての下位尺度で平均より低く回答している児童が多いということがわかった。

A男は「仲間関係」「コミュニケーション」に、平均以上の自信を持っているが、「集団行動」「セルフコントロール」については、自信がないことがわかった。

表3のように児童の粗点の順に項目を並べると、「ゲームなどの順番を守ることができる」と「先生や友達の話を集中して聞ける」に対しては

表3 スキルの自己評価順位 (降順) (max=105)

No.	スキル内容	点
1	ゲームなどの順番を守る事ができる	91
2	人の物を借りるときにはきちんと返すことができる	88
3	仲間と冗談を言い合うことができる	88
4	いざこざを起らなかつた経験がある」と言ってくれればよい	87
5	グループ活動や班活動に参加する	87
6	集団で遊ぶときなど、ゲームのルールを理解できる	87
7	途中でめげたり、やめたりせずに仲間と遊びを続けることができる	85
8	仲間と会話を続けることができる	84
9	いざこざを起してしまつたら「ごめんさい」などとあやまる事ができる	83
10	ゲームなどの勝負ごとで自分の負けを受け入れることができる	83
11	仲間同士で決められたルールを思い出すことができる	82
12	知っている人にあいさつすることができる	82
13	相手の気持ちを理解することができる(喜んで、悲しんでいる、怒っているなど)	81
14	決まった意見に従う事ができる	81
15	与えられたルールにしたがってゲームに参加できる(くすぐらないなど)	80
16	先生の話や友だちの発表の内容を理解できる	80
17	いやなことはいつかにとわること	80
18	仲間と協力しながら仕事(または課題)を行うことができる	80
19	仲間と仲良く親和的に遊ぶことができる	79
20	1日や休日の仕事をやりとげることができる	78
21	仲の良い友だちの興味や趣味などを知っている	78
22	言葉たらずでなく、話すことができる	78
23	仲間を遊びに誘うことができる	75
24	約束した時間を守る事ができる	75
25	仲間と協力しながら仕事(または課題)を行うことができる	75
26	遊んでいる仲間と自分から遊んで加わることができる	75
27	いやなことがあっても、乱暴なことや怒らない(人をたたいたり、ものを投げつけたりなど)	74
28	授業中、注意を引きたくして騒いだり、ふざけたりしない	74
29	仲間や親しい人にはほづえみかけることができる	74
30	友達や失敗したときなど励ましたりなくさめたりできる	74
31	意見がまとまらないとき、多岐論、ジャンケン、妥協案を出すなど、意見をまとめる方法を提案できる	74
32	積極的にいなくても、気持ちをうまく切り替えられる	73
33	話し合いの順序に沿った発言ができる	73
34	聞かれたことに対してきちんと答えることができる	72
35	勝つことなく仲間と競いあふことができる	72
36	くやしさを強さを言葉で伝えることができる	71
37	自分のした行動をぶり返すことができる	69
38	いやなことがあるても、人のせいにして責任を押しつけない	69
39	相手の話を最後まで聞いてから答えることができる	69
40	友だちがいやがることは言ったりやったりしない	68
41	場の雰囲気を感じる事ができる(緊張感や静けさ、のんびりとした感じなど)	67
42	次の活動にスムーズに移ることができる	67
43	人前で要な行動をしない(独り言を言う、身体を揺る、鼻をほじる、奇声を発するなど)	66
44	授業中、勝手に席を離れたり、そわそわ体を動かしたりしないので座っていられる	66
45	授業中、手口を口にしたたり、ぼんやりしたりしないで話を聞くことができる	66
46	授業中、関係のない物言や他の人の行動に注意がそれてしまわない	66
47	わからないことは質問できる	65
48	集団に向かって自分の考えを述べる事ができる	65
49	視線を合わせて人と話すことができる	64
50	行動する前(衝動)に行動しない	63
51	人前で適切に発表やスピーチをできる(前に出て行く、正しい姿勢をとる、スムーズに話すなど)	61
52	物事を順序立てて説明することができる	60
53	状況に合わせて適切な言葉づかいができる(目上の人に敬語を使う等)	59
54	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事ができる	59
55	指名されたら、議長や進行役などのまめ役を行う事ができる	53
56	先生や友だちの話を集中して聞ける	52

に対しては「先生や友達の話を集中して聞ける」に対しては

52点と低い評価を下している。このことから、この学級に所属する児童達のソーシャルスキルに対する自己評価には大きな差があることが分かる。

したがって、プログラム編成は、児童らが初めてSSTを体験することを考慮して、比較的自信をもって取り組めると思われるものから、徐々に不安をもっているスキルへ、さらには複数のスキルを組み合わせることによって解決される高度な課題へとレベルアップさせていこうと考えた。

(5) 教育効果を測定する尺度（事前テストから）

各項目を児童の自己評価の点数順に並べると、学級内信頼感にかかわるものは比較的高い点数であるのに対し、自己信頼感、他者理解にかかわるものは点数が低い傾向にあった。以上から、この学級では周囲の友だちを肯定的に評価しているわりに、自己信頼感が低い児童が多いことが伺われ、上手に人とかかわる方法を学ぶ必要性が感じられることから、今回行うSSTプログラムで効果を上げることができらうと推察された。

4 プログラムの作成とその実践

ソーシャルスキル尺度による事前テストの結果（表2，3）を受け、学級担任とA男を通級指導教室で指導している担当教諭とで打合せ『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル』（河村・品田・藤村，2007）を参考として、全部で7回のプログラムを計画し、表4を作成した。

それぞれのプログラムで取り上げるスキルを決定した後、通級指導教室担当教諭と連絡を取り、A男に対して事前に通級指導教室で、認知絵カードを用いて共通の「学ぶスキル」のトレーニングを実施してもらうよう依頼した。

児童には毎回授業の終わりに感想を書かせるようにした。授業の感想だけでなく、自身の行いの振り返りやこれからの生活にどのように生かしていきたいのかなどを具体的に書いている児童が多く見られた。SSTによって身に付けたことを確認し、実践に結び付けようとする意欲が感じられた。

表4 プログラムの構成

回	月 日	プログラム名
1	通級指導教室 6月30日(水)	状況の認知絵カード「ありがとう」
	所属学級 7月5日(月)	何かしてもらったときに「ありがとう」と言う
2	通級指導教室 7月7日(水)	状況の認知絵カード「約束」
	所属学級 7月12日(月)	友だちとの約束は守る
3	通級指導教室 7月14日(水)	状況の認知絵カード「怒りの発散法」
	所属学級 7月20日(火)	怒りの上手な発散法
4	通級指導教室 9月1日(水)	状況の認知絵カード「失敗しても責めない」
	所属学級 9月6日(月)	友だちが一生懸命やって失敗したときは許す
5	通級指導教室 9月8日(水)	状況の認知絵カード「話し方と話題」
	所属学級 9月13日(月)	相手がいやな気持ちにならないように話をする
6	通級指導教室 9月15日(水)	状況の認知絵カード「頼み方」
	所属学級 9月27日(月)	相手に迷惑がかからないように頼む
7	通級指導教室 9月29日(水)	状況の認知絵カード「断り方」
	所属学級 10月1日(金)	相手を傷つけない方法で断る

5 ソーシャルスキル尺度の結果と考察

全7回のプログラム終了後、事後テストを行った。表5は下位尺度ごとの平均点をt検定で比較し、プログラムの効果を測定した結果である。どの下位尺度でも得点の上昇が認められ、特に「総得点」と「セルフコントロール」「仲間関係スキル」で有意差が認められた。これらから、以下のことが考えられる。

表5 ソーシャルスキル尺度のt検定結果

下位尺度	人数	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
集団行動	35	46.09(9.78)	48.63(9.34)	-1.67
セルフコントロール	35	20.77(6.87)	23.28(5.26)	-2.53*
仲間関係スキル	35	24.97(6.23)	29.29(6.59)	-4.15**
コミュニケーションスキル	35	30.17(8.51)	32.00(7.85)	-1.51
総得点	35	122.00(28.80)	132.37(25.66)	-2.57*

(** $p < .01$ * $p < .05$)

(1) 集団行動

集団行動尺度全体では、平均点は上昇したものの有意差は認められなかった。しかし、向上したスキルの中で1%水準で有意差が認められたのは「状況に合わせた適切な言葉づかいができる」「人前で奇異な

行動をしない」「相手の話を終わりまで聞いて話すことができる」であった。いずれも対人関係の基本的なスキルであることから、各プログラムで実施したロールプレイが効果的であった可能性が考えられる。

(2) セルフコントロール

セルフコントロール尺度全体では、平均点の上昇について5%水準で有意な向上が認められた。また、向上したスキルのうち1%水準で有意差が見られたものは「行動する前にじっくり考える」、5%水準で有意差が見られたものは「いやなことがあっても、乱暴なことをしない」「いやなことがあっても人を非難したり騒いだりしない」であることから、プログラム3時間目の、「怒りの上手な発散法」の効果が現れているものと考えられる。

(3) 仲間関係スキル

仲間関係スキル尺度全体では、平均点の上昇について1%水準で有意な向上が認められた。また、向上したスキルのうち、1%水準で有意差が見られたものは「知っている人に挨拶することができる」「視線を合わせて話すことができる」「仲間や親しい人に微笑みかけることができる」「臆することなく仲間に話しかけることができる」で、5%水準で有意差が見られたのは「仲間を遊びに誘うことができる」「遊んでいる仲間に自分から進んで加わることができる」「仲間と仲良く親和的に遊ぶことができる」「仲の良い友だちの興味や趣味などを知っている」であった。このように、ほぼすべての項目において効果が認められたのは、様々なプログラムが最終的に仲間関係を構築していくことに役立つものと考えられる。

(4) コミュニケーションスキル

コミュニケーションスキル尺度全体では、平均点は上昇したものの有意な差は認められなかった。しかし、向上したスキルのうち1%水準で有意差が認められたのは、「先生や友だちの話を集中して聞ける」「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」である。これは、繰り返し取り上げた「相手が気持ちの良くなる聞き方」やプログラム5時間目の「相手がいやな気持ちにならない話し方」の学習が良い影響を与えたものと考えられる。

(5) A男について（ソーシャルスキルについて行動観察から）

6月のプログラム開始時には、リハーサルをクラスメートと行うことをいやがり教師と行っていたが、9月の授業では、クラスメートともリハーサルができるようになった。これは、A男のコミュニケーションスキルや仲間関係スキルが成長したためであると受け取れる。また、書くことに抵抗を示すA男は、授業後の感想を書くことができなかつたが、最後の「上手な断り方」の授業後には、「いままでのことわりかたが、あいまいだったことがはじめてわかりました。」と、感想を書くことができたことからセルフコントロールスキルの成長もうかがわれた。

6 教育効果を測定する尺度（学級内信頼感、自己信頼感、他者理解）の結果と考察

表6は全15回中の事前テスト(1回目)と事後テスト(15回目)で下位尺度ごとの平均点をt検定で比較し、プログラムの効果を測定した結果である。すべての下位尺度において、平均点が上昇し1%水準で有意差も認められた。

表7は、各項目を事後テストの平均点順に並べたものである。事前テストにおいても平均点が高かった、「この学級の中に仲の良い友達がいる」「私は、この学級内に信じていることのできる人がいる」「この学級の人と活

表6 教育効果を測定する尺度のt検定結果

下位尺度	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
学級内信頼感	39.11(10.50)	44.49(12.70)	-3.10**
自己信頼感	12.97(4.99)	17.14(4.29)	-4.47**
他者理解	6.00(2.87)	8.40(2.97)	-5.00**

(** p < .01)

表7 項目ごとのt検定結果(昇順)

項目	前平均(sd)	ポスト平均(sd)	t値
私は自分に自信がある。	1.69(1.16)	2.62(1.00)	-4.07 **
私は自分自身が信頼(しんらい)できる人間だと思う。	1.83(1.07)	2.63(0.91)	-3.77 **
私は私で、決して他の人にはとってかわることのできない存在(そんざい)であると思う。	1.89(1.16)	2.66(0.91)	-3.38 **
私は、この学級の人の考えていることが分かる。	1.60(1.22)	2.77(1.09)	-5.66 **
私は他の人の気持ちが変わると思う。	1.97(1.15)	2.80(1.02)	-3.86 **
私は、この学級の人の良い部分が見える。	2.43(1.07)	2.83(0.98)	-2.17 *
この学級の人(は)困っている人がいたら助けようと思う。	2.31(1.08)	2.86(1.12)	-2.63 **
この学級の人(は)人を大切にしていると思う。	2.31(0.96)	2.91(1.07)	-3.18 **
私は自分自身を信じている。	2.20(1.21)	2.93(0.95)	-3.18 **
この学級の人(は)正直(しょうじき)にかかり合っていると思う。	2.43(1.09)	3.06(0.97)	-2.8 **
私は、この学級の人(は)を信じている。	2.40(1.22)	3.09(1.12)	-3.43 **
私は自分自身の行動をコントロールすることができる。	2.71(1.05)	3.06(0.94)	-1.83 †
私は、この学級の人(は)正直にかかり合っていると思う。	2.71(1.05)	3.09(1.01)	-2.07 *
この学級の中で私は安心してすごすことができると思う。	2.49(0.92)	3.14(1.03)	-3.59 **
この学級の人(は)仲が良いと思う。	2.60(1.01)	3.14(1.03)	-3.01 **
この学級の人(は)私に親切(しんせつ)にしてくれている。	2.37(1.26)	3.17(0.98)	-4.09 **
この学級の人(は)気軽に(さがる)に話をする事ができる。	3.20(0.96)	3.23(1.06)	-0.17
今はできなくても、たいていのことはうまくできるようになると思う。	2.66(1.26)	3.20(0.93)	-2.44 *
この学級の人(は)話しやすい。	3.26(0.98)	3.26(1.01)	0
今後、私はこの学級の人(は)楽しく活動できると思う。	2.83(0.98)	3.23(1.00)	-2.5 *
この学級の人(は)活動するのは楽しいと感じる。	3.03(0.89)	3.26(0.98)	-1.35
私は、この学級内に信じていることのできる人がいる。	3.4(0.98)	3.46(1.01)	-0.32
この学級の中に仲の良い友達がいる。	3.77(0.49)	3.60(0.91)	1.14

□ 学級内信頼感 ■ 自己信頼感 ▨ 他者理解

(** p < .01 * p < .05 † .05 ≤ p ≤ .1)

動するのは楽しいと感じる」「この学級の人は話しやすい」「この学級の人と気軽（きがる）に話をする
ことができる」「私は自分自身の行動をコントロールすることができる」の項目では、有意な上昇は認められ
なかったが、学級内信頼感のその他の5項目では5%水準で有意な上昇が認められ、12項目では1%水準で
有意な上昇が認められた。特に事前テストで平均点が1、2点台と低かった「自己信頼感」「他者理解」の
項目では大きな上昇が見られた。これらから、本研究での取組によって、学級内の多くの児童たちが対人関
係に対して自信を持つことができ、さらに、相手の言動がどのような気持ちの表れなのかを、理解できるよ
うになり、友だちに対する不信感が軽減され、学級に対する安心感や信頼感が高まったものと推測される。

また、A男が、通級指導教室で学んできたSSTを使うことによって所属学級へもたらす効果（通級教室
授業後）と、その後、所属学級全体でSSTを学習することによって得られる効果（所属学級授業後）を下
位尺度ごとに比較すると、以下のことが考えられる。

(1) 学級内信頼感

図1は、「学級内信頼感」の平均得点の推移である。通級指導
教室後の全体調査と、所属学級授業後の全体調査を比較すると、
9/6と9/9の間で有意な得点上昇(両側検定: $t(34)=-2.15, p < .05$)
が認められた。

9/6の調査は「失敗しても責めない」について通級指導教室で
A男が個別に学習した後だが、「学級内信頼感」に顕著な効果は
表れなかった。しかし、その後、所属学級全体で「失敗したとき
は責めない」というスキルを学習したことによって、A男も他の
児童を許し、他の児童もA男を許せるようになり、9/9の「学級
内信頼感」を高めたのではないかと推測される。

(2) 自己信頼感

図2は、「自己信頼感」の平均得点の推移である。通級指導教
室後の全体調査と所属学級授業後の全体調査を比較すると、7/12
と7/14の間で有意な得点上昇(両側検定: $t(34)=-3.12, p < .01$)が
認められた。

7/12の調査は、「友だちとの約束は守る」について通級指導教
室でA男が個別に学習した後だが、「自己信頼感」に顕著な効果
は表れなかった。これは、A男だけが学習して、このスキルに自
信をもったとしても、学級全体に対してこのスキルの学習を行うことは、も
ともと自信をもっていた児童が多いために、自らの行動に間違いが
なかったと感じることができ、7/14の「自己信頼感」の向上につ
ながったのではないかと推測される。

(3) 他者理解

図3は「他者理解」の平均得点の推移である。通級指導教室後
の全体調査と、所属学級授業後の全体調査を比較すると、7/20と
7/23の間で有意な得点上昇(両側検定: $t(34)=-2.3, p < .01$)が認め
られた。

7/20の調査は、「怒りの発散法」について通級指導教室でA男
が個別に学習した後だが、「他者理解」に顕著な効果は表れなか
った。これは、A男が怒りを抑えられるようになっただけでは、
学級全体の「他者理解」は高まらないが、その後、所属学級全体
で学習したことによって、周囲の児童がA男のような上手に怒り
を抑えることのできない友だちの行動を理解できるようになり、
7/23の「他者理解」を高めたのではないかと推測される。

(4) 全体傾向

それぞれの下位尺度において、A男だけ個別にSSTを学習しただけでは効果が薄い
が、その後所属学級全体で同じ価値のSSTを学習させた方が効果的なスキルが
確認された。これは、A男が他の児童と良い関係を築く方法を学ぶことも必要
だが、他の児童がA男と良い関係を築く方法を学ぶことも重要であ

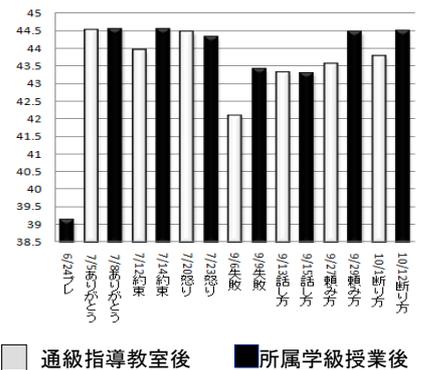


図1 「学級内信頼感」平均点推移

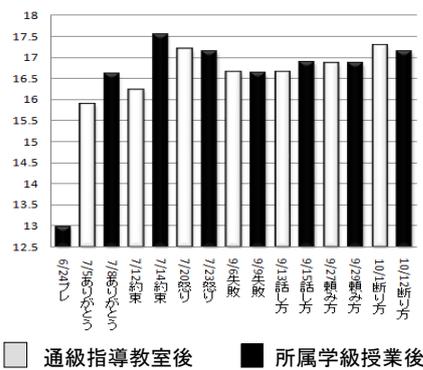


図2 「自己信頼感」平均点推移

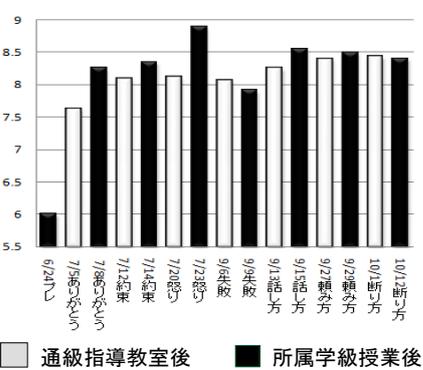


図3 「他者理解」平均点推移

ることを示唆している。また、この質問紙調査の特性上、SSTの効果も考えられるものの、その時々
の学級の状況が大きく影響を与えているように見受けられた。

全体的には、夏休み明けなど学級の友人達とのかかわりが減少した後は、どの下位尺度でも得点が減少
していることから、よりよい人間関係を構築していくためには、親和的なかかわりの機会を効果的に与え
ていくことが大切であり、そのためにもSSTプログラムが有効であったものと考えられる。

(5) A男について

表8は、A男の教育効果を測定する尺度への全15回の回答の推移である。7月14日の調査までは良好な
回答をしていたが、7月20日と9月6日の朝に学級内での友だちの言動に腹を立て、大きなトラブルに発
展させてしまい、それをきっかけにして、その後の調査に消極的な回答を続けるようになったものと推測
される。

表8 A男の回答の推移

しかし、計画当初には、A男がどの
程度、学級でのSSTに参加できるか
懸念されたが、すべてのプログラムに
積極的に参加することができた。授業

	6/24	7/5	7/8	7/12	7/14	7/20	7/23	9/6	9/9	9/13	9/15	9/27	9/29	10/1	10/12
学級内信頼感	27	22	28	22	23	11	12	10	8	0	0	0	0	0	0
自己信頼感	16	12	7	9	11	9	8	10	3	0	4	4	4	4	4
他者理解	5	2	6	4	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

中には、通級教室で一度学習しているスキルを、誇らしげに発表したり、6月には抵抗を示して参加しな
かったロールプレイも9月には友だちと行うことができるまでになった。

これは、通級指導教室でも同じスキルの学習を経験していることで自己信頼感が高まり、ロールプレイ
を行う友だちに対しても学級内信頼感と他者理解が高まったために、良い効果が得られたのではないかと
考えられる。

さらに、通級指導教室担当教諭からは、「場面や状況に合わせて考えることができてきたため、通級生
同士での話し合いの場面で成長が見られた」との報告もあった。

以上から、「学級信頼感」「自己信頼感」「他者理解」を問う質問紙調査では、プログラムによる効果
はうかがえなかったが、客観的な行動観察からは、ソーシャルスキルの向上が円滑な人間関係の構築に役
立っているのではないかと見受けられた。

7 学級担任の行動観察から

協力学級担任から聞いた、プログラム終了から1ヶ月後の児童の変容について、以下に記載する。

- ・生活の中で頻繁に「ありがとう」等の感謝の言葉が聞かれるようになった。
- ・言葉の使い方や態度に気をつけるようになり、お互いに注意し合うようになった。
- ・細かなトラブルは依然起こるが、自分たちで解決できるようになってきた。
- ・「悪口を言われる」と訴えてくる児童が減った。
- ・男子数名がA男の気持ちを代弁して守るようになり、A男とのトラブルが減少してきた。

報告から、全プログラムで共通して取り上げた「相手の受け取り方を考えた言葉の使い方や態度」に気を
つける習慣が身に付き、友人同士での誤解が生じにくくなったことによって、安心して生活できるようにな
っていることが推測された。また、A男の言動が、学んだソーシャルスキルに基づいていることを周囲の児
童が理解できるようになったことで、他の児童が代弁して伝えるようになったのではないかと考えられる。

VI 研究のまとめ

本研究では、特別な配慮を要する児童に対して通級指導教室でSSTを行った後に、所属する学級集団で
も連携のとれたSSTを実践することが、よりよい人間関係を築くのに有効であるかどうかを検証した。そ
の結果、プログラムの効果として次のことを確認することができた。

- ・特別な配慮を要する児童に対して、事前に通級指導教室においてSSTを実践することは、正しいスキ
ルを獲得するとともに、スキルに対する自信を深めさせ、集団の中で試してみようとする意欲を向上さ
せる。
- ・特別な配慮を要する児童が、通級指導教室後に学級集団でもSSTを学習することは、学んだスキルを
集団の中で試す場となり、他の児童と親和的に交流できるため、通級指導教室だけで学習したときより
も、場面や状況に合わせた言動が見られるようになったり、衝動的な感情をコントロールしようとする
姿勢が感じられるようになる。
- ・周囲の児童も正しいスキルを確認し、学級全体で共通したスキルを獲得しているため、特別な配慮を要

する児童が学んだソーシャルスキルを集団の中で生かしやすいくなり、お互いを理解しようとする心情が生まれる。

- ・よりよい人間関係を構築していくためには、親和的なかわりの機会を意図的、効果的に与えることが有効である。

以上のことから、通級指導教室において学んだSSTは、特別な配慮を要する児童を着実に成長させ、通常学級において行ったSSTは、特別な配慮を要する児童はもちろん、在籍児童の相互理解を促進する効果があり、配慮を要する児童を含めた学級全体のよりよい人間関係を築くのに有効であったと考えられる。

Ⅶ 本研究における課題

通級指導教室でのSSTと所属学級でのSSTとの実施間隔が短く、実生活の中で学習したスキルを使う機会が少ない状態で、質問紙調査を行わなければならなかったため、SSTの効果が反映されにくかった可能性も考えられる。また、夏休み等の長期休業や学校行事、学級内のトラブル等の要因でも教育効果を測定する尺度（学級内信頼感、自己信頼感、他者理解）が変化することを確認できたので、より精度を高めるための工夫が必要であると考えられる。

さらに、トラブルがあった後のA男には、複数の教員がかかわり学級に対する不信感を取り除こうと試みたが、表面的な態度は普通に戻っても、質問紙調査の回答には表れない状態が最後まで続いてしまった。客観的にA男と学級の児童との関係は良好に見えても、精神的には質問紙調査のたびにトラブル時の負の感情が想起されている可能性も考えられるので、特別な配慮を要する児童に対する精神的なケアやSGE（構成的グループエンカウンター）も組み合わせた実践研究も必要と考える。

<引用文献>

- 深沢和彦・河村茂雄 2007 「通常学級に在籍する特別支援対象児童の学級適応について－困難領域の違いによる検討－」, p. 1, 日本教育心理学会総会発表論文集
- 上野一彦・岡田智編著 2006 『特別支援教育〔実践〕ソーシャルスキルマニュアル』, p. 20, pp. 140-143, 明治図書出版株式会社
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著 2007 『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル』, pp. 12-13, 図書文化社
- 國分康孝監修 小林正幸・相川充編集 2001 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身に付く学級生活の基礎・基本』, p. 12, 図書文化社
- 笹日出美他4名 2008 「通常の学級における学習障害の児童の存在とその特性への気づきを高め、適切な支援につなげるための調査法の開発に関する研究－学習障害調査票簡便版活用の妥当性の検討－」, p. 13, 『青森県総合学校教育センター研究紀要』青森県総合学校教育センター
- 増尾俊彦 2005 「通常学級における学習や生活に困難を伴う児童に対する支援の在り方の研究－個別の指導計画と自己肯定感を高めるためのプログラムの実践を通して－」, p. 179, 『青森県総合学校教育センター研究紀要』青森県総合学校教育センター

<引用URL>

- 文部科学省 2007 『平成19年度 文部科学白書』第2部 第2章 第8節「障害のある子どもたちの可能性を最大限に伸ばす特別支援教育」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/002/009.htm (2010. 6. 17)
- 佐伯英人・石原貴志・二橋正宏・高柳周三・宮本真由美・齋藤央美 2008「集団宿泊行事の教育効果に関する研究（Ⅱ）」国立青少年教育振興機構研究紀要, 第8号
http://www.niye.go.jp/resreport_pdf/kiyo0803.pdf (2010. 10. 14)

<参考文献>

- 小林美希子 2006 「通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への支援の在り方－ソーシャルスキルに着目した実践事例を通しての一考察－」 『青森県総合学校教育センター研究紀要』青森県総合学校教育センター

