

■論 文

小学校におけるクラスワイドソーシャルスキルトレーニングの 導入方法の検討

——全校体制での継続的な短時間SST実践の効果の分析を通して——

堀部 要子*

The Examination of the Introduction Method of the Classwide Social Skills Training in an Elementary School : Through the Analysis of the Effect of the Continuous Short Time SST Practice by the Whole School System

Yoko HORIBE

キーワード：クラスワイド SST, 全校体制, 支援システム, 実践の効果

Classwide Social Skills Training, the Whole School System, Support System, Effect of the Practice

I. はじめに

2007年4月1日、「学校教育法等の一部を改正する法律」が施行され、特別支援教育がスタートした。小中学校においては、これまでの特殊教育の対象であった障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒も特別支援教育の対象になった。以来、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名等、校内における特別支援教育体制の整備が進められ、柘植(2009)の「特別支援教育の形を整える段階は終わった。これからは、その形をいかに機能させていくかがポイントである」という指摘のとおり、学校現場では様々な実践や研究がなされている。

文部科学省の調査(2012)で、通常の学級に在籍する児童生徒の中に、学習面あるいは行動面での著しい困難を示す子どもが約6.5%、そのうち行動面での著しい困難を示す子どもが約3.6%の割合で存在するという結果が出されている。ここでいう「行動面で著しい困難を

示す」とは、「不注意」、「多動性—衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」について一つか複数で問題を著しく示す場合を指す。

橋本(2016)は、対人関係や行動情緒面において、発達障害のある児童が抱える問題は、その障害特性(例えば、衝動性、固執、自己中心性、過敏さの強さ、感情コントロールの弱さ、など)の多様さから様々な症状が重複して現れることが少なくはなく、単調なアプローチで解決・改善するものは少ないと述べている。さらに、学校教育現場の行動支援で最も導入されている支援方法の一つに、ソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training : SST, 以後、SSTと表記)を挙げている。

小林・相川(1999)によると、ソーシャルスキルの「ソーシャル」は、「対人的なこと」あるいは「人間関係に関すること」を意味し、「スキル」は、知識や経験に裏打ちされた技術、技能を意味し、したがってソーシャルスキルを文字どおりに解せば、「人間関係に関する技能」のことであるという。つまり、ソーシャルスキルとは、「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」のことである。

* 愛知県立大学人間発達学研究科博士後期課程在籍

石川・山下・佐藤（2007）は、ソーシャルスキルは自然の発達において獲得されないという結果を報告している。藤枝・相川（1999）は、「仲間同士の遊びや年齢の異なる相手との交流は、児童の社会性の発達において不可欠であるが、現実には、児童の遊びや交流の時間が減少し、児童の対人場面での不適切な振る舞いや問題点が指摘されることが多くなっている。例えば相手の話が聞けない児童、自分の意見を伝えることができない児童、すぐに暴力に訴える児童などがおり、このような児童は基本的に社会的スキルが獲得されていないと考えられる」と指摘している。こうした現況の中で、児童のソーシャルスキルの育成は重要な課題であり、ソーシャルスキルを学ばせる方法がSSTである。

橋本（2016）によると、「ソーシャルスキルの形成を個別に指導するSSTと、グループや学級に適応するソーシャルスキル教育などがあり、幼児から成人にいたる広範囲を対象としており、指導プログラムや個別・集団における支援方法の検討、教材の開発、評価ツールなどの具体的な検証がなされている。さらに、SSTは、個別指導や集団教育で用いられており、主に特別支援教育フィールド（教室など）で導入される実践が多い」と研究動向を整理している。前出のソーシャルスキル教育について補足すると、ソーシャルスキル教育（Social Skills Education）は、小林・相川（1999）、佐藤・相川（2005）が提唱しており、相川（2004）は、「狭義の定義」と断った上で「ソーシャルスキル教育とは、教師が、子どもたちに必要なソーシャルスキルを授業の一環として教えること」と定義している。この定義は、ソーシャルスキル教育の実施者は教師であり、実施される形態は授業であるという点に特徴がある。実際、現在の学校現場には、児童の人間関係の形成や学校不適応予防に効果的であると考えられるSSTやソーシャルスキル教育などが導入され、多様なマニュアルやワークシートが開発されている（例えば、小林・相川、1999；河村、2001；河村・品田・藤村、2007；曾山、2016ab）。

学校現場へのSSTやソーシャルスキル教育の導入が進む中、小野寺・河村（2003）が、物理的な課題として、学校現場は授業時間の確保が大変であり、対人関係育成のプログラムを教育課程の中に位置付けたり授業時間の中に組み入れたりすることは苦しい状況であると指摘し

ている。小学校に校長として勤める筆者は、授業で実施するソーシャルスキル教育は、時間確保の面から導入が困難であると考えた。しかし、現実的な課題として、通常の学級には行動面の困難さを示す児童が多数在籍している。そこで、SSTに焦点を絞って導入を検討することにした。

藤枝・相川（1999）は、SSTは、対人関係に何らかの問題がある個人に実施され、その効果が証明されてきたが、同時に、SST終了後に般化が起りにくいことや、対象として特定の個人や小集団のみを取り上げているなどのSSTの問題点も指摘されるようになってきたと述べている。その上で、クラス全体に対するSSTは、対象児童のみならず、周囲の児童の社会的スキルも向上するために、個別のSSTよりもトレーニングの般化効果が期待できるとも指摘している。また、学級内で特に問題がないとされる児童も、彼らが対人場面において必ずしも適切な行動をしているとは限らないということ、さらに、クラス全体の社会的スキルを向上させることができるならば、全児童が相手の新たな行動や行動変容に対して敏感に気づくようになるであろうということを挙げ、クラスワイドのSSTの意義を提唱している。増南・藤枝・相川（2015）は、学級単位のSSTを通しての予防的なアプローチが行われており、学校適応の問題に対して予防的な対策を行うためには、問題が顕在化していない段階で、将来起こりうる問題を予測することが必要となると指摘しており、SSTの問題発生への予防的効果も取り上げられている。

その一方で、クラスワイドSSTの課題もある。小野寺・河村（2005）は、計画的、長期的であることが今後のSSTの実践課題であると指摘している。必要に応じた実施される無計画で単発な取り組みへの警鐘であると考えられる。

計画的・長期的であることという実践課題への対応として、曾山（2012a, 2016a）は、朝の会、帰りの会などの短時間を活用した継続的なSST実践の学校コンサルテーションを実施した。その結果、短時間の継続的SST実践により、児童の学級適応を促進する効果が示されたと報告している。

以上のことより、曾山（2012a, 2016a）の提案する継続的な短時間SST実践を導入し、行動面に著しい困難

さを示す児童が多数在籍する通常の学級におけるクラスワイドSST実践に、全校体制で取り組むことにした。

まず、全校体制で実践するための校内支援システムを整備し、その後、学級担任が継続的な短時間SST実践を実施し、その効果を分析することでクラスワイドSSTの導入方法の検討をする。このように学校が主体的にクラスワイドSSTの導入方法の検討をし、学校におけるSST実践モデルとして整理することで、各学校で再現可能なSST実践モデルとなりうると考えた。

本研究は、小学校における全校体制での継続的な短時間SST実践の効果の分析を通して、SSTの導入方法の検討を行うことを目的とする。SSTは全学年を対象として実施したが、測定尺度による効果の分析については、Q-U得点の変容が大きかった学年（3年生）、変容がみられなかった学年（4年生）、中程度の変容のあった学年（6年生）の3学年を対象とした。

II. 方法

1. 対象

公立A小学校の全児童。通常の学級は12学級（全学年2学級）、特別支援学級は3学級の計15学級であり、20XX年当初の全校児童数は321名（男子167名、女子154名）であった。教員は、学級担任15名を含み22名であった。

2. 実施期間

20XX年2月～3月に実践方法やスケジュール、役割分担を検討して校内支援システムを整え、20XX年4月～10月に全校児童へのSST実践を実施した。

3. 効果の分析方法

以下の（1）～（3）の諸点について総合的に分析し考察する。

（1）測定尺度

標準化された心理尺度「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U（小学校用）（以後、Q-Uと表記）」（河村、1999）を用いた。曾山（2010）は、Q-Uは十分な信頼性と妥当性が検証された心理尺度であるとし、実践効果の検証に活用している。

Q-Uは、「学級満足度尺度」「学校生活意欲尺度」の2つのテストから構成されている。

「学級満足度尺度」は、学級内で友人から承認されているか否かと関連する承認得点と、学級内におけるいじめ・冷やかしの被害を受けているか否かと関連する被侵害得点の2つの尺度得点により、児童の学級への満足度を測定するものである。さらに、各尺度の平均値との比較から児童を四つの群（学級生活満足群、侵害行為認知群、非承認群、学級生活不満足群）に分類し、児童の学校・学級生活における適応感を把握することが可能な尺度である。

「学校生活意欲尺度」は、友達関係得点、学習意欲得点、学級の雰囲気得点の3つの尺度得点により、児童の学校生活のそれぞれの領域における意欲を測定するものである。

5月と10月に、2年生から6年生までの全児童にQ-Uを実施し、その変容からSSTの効果測定した。なお、文字学習入門期の1年生には、Q-Uを実施しなかった。

（2）担任教師および児童の自由記述・感想

クラスワイドSSTの指導者である担任教師の自由記述・感想と、SSTの対象者である児童の自由記述・感想の内容から効果を分析した。

（3）管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーターの取り組み

管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーターの取り組みの内容や、実践過程における振り返りや検討改善事項から効果を分析した。

なお、A小学校は特別支援教育コーディネーター（以後、Ⅱ章では特コと表記）が2名指名されており、特コ①は連絡調整・相談窓口の役割を担い、特コ②はアセスメントや支援内容の検討などの専門性を要する役割を担っていた。

4. 手続き

(1) 校内支援システムの整備

前年度末の2月～3月に、校長（筆者）発案の学校改善運営委員会を開催し、クラスワイドSSTの導入を提案するとともに、実践方法について検討した。学校改善運営委員会の構成員は、校長、教頭、教務主任、校務主任（特コ①）、特別支援学級担当者主任（特コ②）、学年主任（1～6年）、養護教諭であった。

検討内容は、SST実施時間の設定や、指導者、対象者、指導場所、評価方法等であり、協議後の決定事項をSST実践方法の概要として表1に示す。この場で、A小学校におけるSST実践とは、学級児童全員を対象に実施するクラスワイドSST実践であり、全校体制で取り組むスクールワイドなSST実践であることを確認した。

次に、コーディネーター会議を開催し、方向性を検討するとともに、役割分担を明確にした。コーディネーター

会議の構成員は、校長、教頭、教務主任、校務主任（特コ①）、特別支援学級担当者主任（特コ②）であった。

SST指導方法、Q-U解釈等についてのスーパーバイザー（以後、SVと表記）として大学教授を招聘し、研修を進めながらSST実践に取り組むことになった。また、教務主任と特コ①②の3名を中心にSST実践を推進し、SVとの連絡や保護者への説明は校長が担当することになった。校内におけるSST実践の役割分担を、表2に示す。

(2) 実践スケジュールの作成

3月、教務主任を中心に、Q-Uの実施時期、SVの招聘時期と研修内容を検討して、実践スケジュールを作成した（表3）。実践校視察もスケジュールに組み込んだ。

4月当初、運営委員会（年度末の学校改善運営委員会と構成員は同じ）、職員会議でSSTのねらいや内容、方法を提案し共通理解を図った。保護者へは、4月のPTA総会の場を活用して、SSTの内容や意義、Q-Uの実施や内

表1 SST実践方法の概要

時間	毎週木曜 朝短学活 15分間（8:30～8:45）
名称	にこにこタイム（SSTを実施する時間の呼称）
指導者	各学級の担任教師
対象者	通常の学級全児童（特別支援学級在籍児童は、交流学級でにこにこタイムに参加）
場所	各教室
評価	・児童は、にこにこタイム終了後に、ワークシートに4段階自己評価をする ・担任・教務主任・特コは、常時、児童の行動観察で評価をするとともに、自由記述・感想や聞き取り、年間2回のQ-Uで、実践全体を評価する

表2 SST実践の役割分担

実践全体のマネジメント	校長
SVとの連絡調整	校長 教務主任
スケジュール作成	教務主任
研修企画運営	教務主任
実践プログラム作成	特コ②①（特コ②が主）
保護者への説明	校長（PTA総会、文書）
担任への説明	SV 教務主任 特コ①②
Q-Uについての説明	SV 教務主任 特コ①

表3 SST実践のスケジュール

前年度末 (2月～3月)	・学校改善運営委員会で、クラスワイドSSTの導入を提案し、実践方法を検討（時間、指導者、対象者、場所、評価等） ・コーディネーター会議で、役割分担を明確化
4月	・運営委員会、職員会議でのSST実践についての提案 ・PTA総会での保護者への説明（SST、Q-Uの実施） ・毎週木曜朝の「にこにこタイム」開始 ※「にこにこタイム」は、4月から10月まで継続して実施
5月	・Q-Uの実施（1回目）
10月	・SVによる研修会の開催（SST実践の観察・助言・講演） ・Q-Uの実施（2回目） ・SVによる研修会の開催（SST実践の観察・助言・講演）
11月	・SST実践の評価と改善
毎月末 随時	・特コ②によるエクサイズの説明とリハーサル ・SST実践校視察（県内外小中学校）

容について説明をするとともに、文書で周知をした。また、実際に指導をする学級担任教師に、SSTの指導方法の理解と練習のために、全教職員参加のリハーサルを実施した。プログラムが変わる月末の職員打ち合わせの時間を活用して、翌月のエクササイズの練習をするのだが、このリハーサルがスタッフトレーニングになると考えた。

(3) プログラムの作成

特コ②が中心となって、SST実践のプログラムを作成した(表4)。曾山(2016a)のいう、負担感のない短時間の活動であること、ルールと型が徹底された活動であること、繰り返し行える活動であること、友だちとのかかわりを楽しめる活動であることを条件に、エクササイズを選択した。ねらいを、あいさつ・聴き方・話し方に絞って、1か月間、同じ内容のエクササイズを実施するというプログラムであった。

曾山(2016a)は、SSTは主に行動理論をベースとした「行動の教育」であり、「インストラクション(言語教示)→モデリング(模範提示)→リハーサル(実行)→フィードバック(評価)」という一連の流れで進められると述べている。そこで、1単位実践15分間の構成を、「インストラクション→モデリング→エクササイズの実施→フィードバック」という構成にした。

(4) 学級担任によるSST実践

担任は、以下のような手順でエクササイズを実施した。

- ①にこにこタイムの約束事と今日のめあての確認(3分)
- ②インストラクションおよびモデリング(3分)
- ③リハーサル(エクササイズ)(3分)
- ④フィードバック(6分)

各教室で、担任が学級の全児童を対象に、同じ内容のエクササイズを、ペアやグループを替えながら1か月間継続的に実践した。月末には教職員でのリハーサルをして、また翌月のエクササイズを継続的に実践した。4月から10月までに、担任による計16回のSSTを実施した。

5. 倫理的配慮

研究の実施にあたっては、校内教職員への説明および協力依頼を行い、保護者へは口頭および文書での説明をした。データの取り扱いに関する守秘義務の遵守と研究結果の公表については、保護者宛て文書で説明と依頼をして了承を得た。

Ⅲ 結果

各学級の担任によるクラスワイドSST実践の効果については、Q-U得点の変容結果(表5、表6、表7)をもとに3学年を抽出して検討する。併せて、担任教師および児童の自由記述・感想(表8、表9)、管理職・教務主任・

表4 SST実践プログラムの内容

月(回数)	エクササイズ	内容 []内は形態	ねらい
4月 (3回)	きみこそスターだ (1~3年生) 探偵ゲーム (4~6年生)	じゃんけんをして、勝った人が負けた人からサインをもらう [全員] じゃんけんをして、勝った人が質問をして、相手がイエスと答えたらサインをもらう [全員]	「おねがいします」「ありがとうございました」「どうぞ」を、相手の顔を見て言える
5月 (3回)	どちらをえらぶ	二つの選択肢から一つを選び、自分の選んだものを伝える [ペア]	相手の顔を見て聞く、うなずきながら聞く、あいさつをする
6月 (4回)	アドジャン	「アドジャン」の掛け声に合わせて指を出し、その合計数のお題について順番に答える [グループ]	相手の顔を見て聞く、うなずきながら聞く、あいさつをする、自分のことを端的に伝える
7月 (3回)	いいとこみつけ	互いにシートに相手のいいところ二つに○をつけ合い、いいところを伝え合う [グループ]	友だちや自分のよいところを見つける
10月 (3回)	どちらをえらぶ	二つの選択肢から一つを選び、自分の選んだものを伝える [グループ]	相手の顔を見て聞く、うなずきながら聞く、あいさつをする、自分のことを端的に伝える

注. エクササイズは、滝沢(1999)、河村(2001)、曾山(2008,2016a,2016b)を参考にした。

特別支援教育コーディネーターの取り組み（表10）の3つの視点から実践の効果を分析する。

1. Q-U得点の検討

(1) 3年生におけるSST実践の効果

調査の有効回答数は57名（男子26名，女子31名）であり，本研究におけるSST実践の効果を検討するため，5月および10月のQ-U各得点（承認得点，被侵害得点，友達関係得点，学習意欲得点，学級の雰囲気得点）について，対応のある t 検定により分析した（表5）。その結果，承認得点（両側検定： $t(56) = 3.34$ ， $p < .01$ ），被侵害得点（両側検定： $t(56) = 2.77$ ， $p < .01$ ），友達関係得点（両側検定： $t(56) = 3.56$ ， $p < .01$ ），学級の雰囲気得点（両側検定： $t(56) = 3.40$ ， $p < .01$ ）に関して，5月から10月にかけて有意な正の変容が認められた。

児童の笑顔が増えた，エクササイズを楽しんでいる，話している人を見て話が聞けるようになった，話せない子を周囲が助けようとする姿が見られるようになったなど，行動観察による変容も顕著だった。

(2) 4年生におけるSST実践の効果

調査の有効回答数は50名（男子33名，女子17名）であり，本研究におけるSST実践の効果を検討するため，5月および10月のQ-U各得点（承認得点，被侵害得点，友達関係得点，学習意欲得点，学級の雰囲気得点）について，対応のある t 検定により分析した（表6）。その結果，全ての得点に関して，5月から10月にかけて有意な正の変容が認められなかった。

4年生は男児の割合が多く，入学当初より活発でありトラブルが多かった。表8の担任教師の記述に，攻撃的な子や自己肯定感の低い子には「いいとこみつけ」は難

表5 3年生（57名）のQ-U各得点平均値の比較

	全国平均	5月	10月	t 値
承認得点	18.3 (3.8)	17.3 (4.0)	18.3 (3.6)	3.34**
被侵害得点	11.1 (4.1)	11.5 (5.0)	10.3 (4.1)	2.77**
友達関係得点	9.9 (1.7)	9.8 (1.6)	10.4 (1.4)	3.56**
学習意欲得点	9.5 (1.8)	9.9 (1.7)	10.0 (1.5)	1.05 <i>n.s.</i>
学級の雰囲気得点	9.7 (1.9)	10.3 (1.9)	11.0 (1.3)	3.40**

() 内は標準偏差. * $p < .05$ ** $p < .01$

表6 4年生（50名）のQ-U各得点平均値の比較

	全国平均	5月	10月	t 値
承認得点	18.3 (3.8)	18.6 (3.5)	18.6 (3.5)	.08 <i>n.s.</i>
被侵害得点	11.1 (4.1)	9.9 (3.2)	9.7 (3.3)	.40 <i>n.s.</i>
友達関係得点	9.9 (1.7)	10.3 (1.4)	10.1 (1.6)	.62 <i>n.s.</i>
学習意欲得点	9.5 (1.8)	9.6 (1.9)	9.5 (1.5)	.56 <i>n.s.</i>
学級の雰囲気得点	9.7 (1.9)	10.0 (1.7)	10.0 (2.0)	.00 <i>n.s.</i>

() 内は標準偏差. * $p < .05$ ** $p < .01$

表7 6年生（57名）のQ-U各得点平均値の比較

	全国平均	5月	10月	t 値
承認得点	18.3 (3.8)	19.4 (3.3)	20.1 (3.5)	1.90 <i>n.s.</i>
被侵害得点	11.1 (4.1)	8.8 (3.3)	8.7 (2.8)	.25 <i>n.s.</i>
友達関係得点	9.9 (1.7)	10.2 (1.6)	10.6 (1.5)	2.28*
学習意欲得点	9.5 (1.8)	10.0 (1.5)	10.2 (1.8)	.98 <i>n.s.</i>
学級の雰囲気得点	9.7 (1.9)	10.2 (1.7)	10.8 (1.4)	2.68**

() 内は標準偏差. * $p < .05$ ** $p < .01$

表 8 担任教師の自由記述・感想

【実践全体についての記述（実践内容，システムを含む）】

にこにこタイムが定着し、ありがたい／学校全体で取り組めるのが素晴らしい／全校一斉に曜日を決めて取り組んだのは、統一感があり良かった／にこにこタイムの指導方法を特別支援教育コーディネーターの先生に教えていただき、安心して取り組むことができた／にこにこタイムの導入，ぐんぐんタイムの導入は児童にとって意味のあるものだと感じている

【児童の様子についての記述】

子どもたちが、にこにこタイムをととても楽しみにしていた／にこにこタイムを通して身につけた技能を授業の話し合い活動に生かすことができた／にこにこタイムの積み重ねは大きいと感じた。毎週木曜日に実践することで、学校生活の様々な場面において、子どもたちの話し合い活動がスムーズになってきたと思う／にこにこタイムのおかげで、人見知りをする性格の児童も打ち解けが早かったように思う／△ 攻撃的な子や自己肯定感の低い子には「いいとこみつけ」は難しい（4年）

【今後に向けての記述（課題を含む）】

にこにこタイムは、今後も継続していくと、子どもたちにより定着していくと思う／来年度以降もにこにこタイムは全校で、継続的に実践していきたい／△ 1年生が軌道に乗るのは、2学期からだと思う。1年生の1学期は、にこにこタイムを別内容にしてほしい（2）／△ ファイルの準備片付けや振り返りカードの記入があり、1時間目に食い込んだ。継続して行うのであれば、10分で活動が終わるものが良いのではないかと（3）

注1. アンダーライン部分は、結果および考察に対応している記述を示す。

注2. △印は、課題や改善点を記述しているものを示す。同義の記述は、代表的なものを掲載し、() に記述した人数を記す。

表 9 児童の自由記述・感想（抽出）

【4年生の自由記述・感想から】

毎週木曜日になるとにこにこタイムが楽しみで、今日はどんなことがあるのかワクワクしています。わたしはにこにこタイムの中では、いいとこみつけが一番好きです。／とても楽しかったのでよかったです。いいとこみつけやアドジャン、いろいろな間にかにこにこ顔になっていたのでびっくりしました。1番はアドジャンです。アドジャンは、みんなでにこにこ顔になっていたきがするので1番でした／にこにこタイムができてよかったです。どうしてかという、自分のいいところをいってもらえたら本当にうれしいし、あんまりしゃべったことない人のいいところをかこうと思えたからです／

面白かったけど、ほかにもやりたかった。もっと種類があった方がよかった／にこにこ顔で活動できるときもできないときもあったけど、少ない時間で自分のいいところを知ったり、みんなでいろいろなことができてうれしかった／たのしいときもあったけど、たのしくなかったときもあった

【6年生の自由記述・感想から】

あまり、このような人の良い所を探す機会がなかったのでよかったです。にこにこタイムは、人の良い所や、自分の良い所を探すので、相手も自分もうれしい気持ちになりました。自分にも自信がつけました／にこにこタイムをやって、友達が増えて、いろんな人としゃべれるようになった気がしました。にこにこタイムはみんなを笑顔にする。すごいと思いました。一人が笑顔になると、みんなも笑顔になるので、笑う「力」はすごいなと思いました／一番楽しかったのがアドジャンです。なぜかという、自分のことをいろんな友達に伝えるからもっと自信が持てて、自分のことを恥ずかしながら言うことができるようになるからです／みんながほくのこと、どう思っているのかも分かりました。それをずっとキープしておきたいです／まだやれていない人も何人かいるから、できないのが残念です／

4月は「なんだこの企画は」と不思議でちょっとめんどくさいかんじだけれど、アドジャンとかいろいろな活動をして、だんだん楽しくなってきたし、相手の顔を見て話をきくことが、ふだんの会話や、先生の話をきくときでも、それが出来るようになりました。相手のいい所を見つける能力も上がりました／ほくは前まで人と話すことが苦手でした。けれど、にこにこタイムをやって、友達と楽しく話し合えるようになりました／うなずきながら聞いた、にこにこ顔で活動したことで、にこにこタイム以外でもうなずきながらにこにこ顔でいられることができました。また、自然にあいさつができるようになりました。にこにこタイムをすると、相手との距離が縮まったことがあります。なので、この活動をいつまでも続けてほしいです

注1. アンダーライン部分は、結果および考察に対応している記述を示す。

注2. 類似した記述が多いため、代表的な記述を掲載する。

しい(4年), とあるように, 一部の児童によるからか
いや攻撃的な言動が, 授業時間内だけでなく, SST実践
の時間内にも観察され, 温かい受容的な雰囲気エクサ
サイズを実施できないことがあった。計16回の短時間
SST実践を通して, 行動観察による顕著な変容は認めら
れなかった。

しかし, 5月のQ-U得点のうち, 承認得点, 被侵害得点,
友達関係得点, 学習意欲得点, 学級の雰囲気得点の全て
において全国平均より高い値であり, SST実践期間中,
一部児童の行動面での問題が観察されたものの, 各得点
の値をほぼ維持しており, 10月のQ-U得点についても
全国平均より高いという結果であった。

(3) 6年生におけるSST実践の効果

調査の有効回答数は57名(男子30名, 女子27名)で
あり, 本研究におけるSST実践の効果を検討するため,
5月および10月のQ-U各得点(承認得点, 被侵害得点,
友達関係得点, 学習意欲得点, 学級の雰囲気得点)につ
いて, 対応のある t 検定により分析した(表7)。その結果,
友達関係得点(両側検定: $t(56) = 2.28, p < .05$), 学級
の雰囲気得点(両側検定: $t(56) = 2.68, p < .01$)に関して,
5月から10月にかけて有意な正の変容が認められた。

行動観察からは, 人を傷つけるような言葉が減少した,
友だちの意見を否定しなくなったなどの変容がみられた。

2. 担任教師および児童の自由記述・感想

クラスワイドSST実践後, 担任教師および高学年児
童(4~6年生)を対象に, 「にこにこタイム」の振り
返りを実施した。全担任教師の自由記述・感想を類型化
して表8に示す。児童の自由記述・感想については, 類
似した記述が多いため, 代表的な記述を抽出して表9に
示す。

担任教師の自由記述・感想(表8)では, クラスワ
イドのSST実践での意義を理解し, 学校全体で取り組め
ることがよい, エクササイズのやり方を教えてもらった
ので安心して取り組めたなどの肯定的な記述が多かつ
た。自分一人ではなく, 校内支援システムのもと, 学校
全体で取り組めることや, 学級でのSST実践に際して
事前のリハーサルがあることから, 安心してSST実践

に取り組んでいることが分かる。

児童の様子については, 児童がこの時間を楽しみにし
ていた, 授業の話し合い活動に生きた, 人見知りの児童
も打ち解けが早かったなど, SST実践の内容が学校生活
や授業に生きてきたという記述が多かった。また, 児童
が楽しそうに活動する姿を見ることで, 担任教師のSST
実践への意欲が高まったことが分かる。今後, SST実践
を継続したいという意見が多かった。一方, エクササイ
ズの内容が実態に合っていなかった, 朝の短学活の時間
だったためににこにこタイムが1時間目に食い込んでし
まったという内容の改善を求める記述があった。

児童の自由記述・感想については, 表6, 表7に対応
させ, 4年生と6年生の記述を掲載する(表9)。

4年生は, にこにこタイムが楽しい, 自分のいいと
ころを言ってもらえて嬉しいなど, にこにこタイムが好き,
よかった, という記述が多かった。その一方で, にこに
こできなかったり, 楽しくなかったりした時があったと
答えている児童がいた。エクササイズを実施する中で,
答えを笑われる, 攻撃的な言葉を投げかけられるなど
ということが観察された。肯定的に話を聞くというルール
が徹底しきれなかった。

6年生では, 自他のよさを見つけることができた, 自
分に自信が持てた, 自分のことを人に言えるようになった,
だんだん楽しくなったなど, にこにこタイムの意義
を感じている内容がほとんどであった。好きなエクササ
イズを挙げて説明する具体的な記述が多かった。また,
相手の顔を見て話を聞く, うなずいて聞く, 人と楽しく
話せる, あいさつするなど, 自分の行動が変容したと感
じている記述も多かった。

3. 管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーター の取り組み

管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーターの
取り組みの内容とそのねらいを表10に示す。

管理職発案の学校改善運営委員会を開催し, SST実践
に必要なことを協議し共通理解を図ったことが, 校内支
援システム整備の土台となった。また, 管理職がPTA
総会の場でプレゼンテーションソフトを活用して視覚に
訴えながら説明したことや, 参加保護者全員対象のエ

クササイズを実施したことで、「学校の取り組みもうとしていることがよく分かった」「(SSTは)ゲームみたいで楽しい」「子どもたちに(SSTを)やってもらえて嬉しい」という保護者からの声をいただいた。その他、SST実践校への視察派遣では、視察から戻った担任教師が、「イメージが湧いた」「やり方が分かった」と管理職に報告したり、自主的に伝達講習したりするなど、教職員のSSTへの理解促進やSST実践への動機づけにつながった。

教務主任は、年間行事計画の中にSST実践のスケジュールや研修を組み込み、具体的に提案し説明することで、全教職員の共通理解を図りながらSST実践を進めた。また、児童がSSTで身につけたソーシャルスキルを授業で発揮できるような授業づくりを推進した結果、授業の中で、発表者を見て聞く、うなずきながら聞

く、ペア活動で肯定的に意見を交換するという児童の姿が見られるようになった。

特別支援教育コーディネーターは、実践プログラムの作成と修正、エクササイズのリハーサル、担任教師のSST実践の観察と評価、プリント類の作成などを担当したが、SST実践の途上で、内容や方法の修正が必要になった。例えば、1年生から6年生までの発達段階に応じた内容の変更や、時間超過への対応、担任教師の理解の差への対応などである。その都度柔軟に対応して、随時内容や方法の修正をした。また、児童の実態から、エクササイズの実施が困難なケースもあり、SST実践についての悩みや困っていることへの相談にのるなど、担任教師の支援も行った。

管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーター合

表 10 管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーターの取り組み

取り組み	ねらい
【管理職（校長・教頭）】	
協議・企画：校内支援システム整備のための学校改善運営委員会の開催	…共通理解と合意に基づく SST 実践のスタート
保護者説明：PTA 総会での学校経営方針と SST 実践、Q-U 実施の説明	…保護者への理解啓発
保護者理解：PTA 総会に出席した保護者全員対象の SST 実践	…保護者の SST 実践の体験、保護者の理解促進
教職員理解：担任教師やその他の教職員を SST 実践校へ視察派遣	…教職員の SST への理解促進、実践への動機づけ
外部と連携：SV との連絡調整、SV への指導に関する具体的な依頼	…SST 実践の効果促進、担任教師の力量向上
情報の発信：SST 実践のホームページ掲載	…保護者・地域への情報の発信、理解啓発
【教務主任】	
実践の計画：SST 実践のスケジュールの作成と実施	…全教育活動における SST 実践の位置づけの明確化
研修の実施：研修会（SST 実践方法、Q-U 活用）の企画運営	…教職員の力量向上、理解促進
教職員説明：教職員への提案と説明（SST 実践の実施、Q-U の実施）	…全教職員の共通理解促進と円滑な活動の推進
般化の促進：SST 実践で身につけた SS の授業への導入の推進	…SS の般化、児童の授業への参加度の向上
【特別支援教育コーディネーター（①②）】	
実践の計画：実践プログラムの作成と提案	…全教職員の共通理解のもとでの SST 実践
教職員提案：教職員への提案と説明（SST 実践方法、Q-U 活用方法）	…全教職員の共通理解促進と円滑な活動の推進
教職員練習：月末職員打ち合わせ時間の翌月エクササイズのリハーサル	…全教職員でのリハーサル（スタッフトレーニング）
教材の作成：児童用プリント、振り返りカードの作成	…担任教師の負担軽減、全学年の系統性の確保
実践の評価：毎週木曜日夕方職員打ち合わせ時間の振り返り	…担任教師のねらいの明確化、実践方法の改善
教職員相談：SST 実践についての悩みや困っていることへの相談	…教職員のモチベーションの回復、実践方法の修正
実践の修正：随時、実践プログラムの修正	…学年や学級の実態に応じた内容への変更
【管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーター】	
実践の評価：毎にここのタイム時に教室を回って観察、写真撮影	…児童観察、SST 実践の評価、記録の作成
実践の改善：コーディネーター会議での情報共有と対応策の協議	…課題解決のための方策の検討、SST 実践内容の充実

注. アンダーライン部分は、表 2・表 3 に記載していない取り組み、または SST 実践を進める中で追加した取り組みを示す。

同の取り組みは、SST実践時に各教室を回って児童の行動および担任教師の指導を観察することと、随時コーディネーター会議を開いて情報共有に基づいた課題への対応策を協議することであった。4～5月は担任教師のSSTへの理解が浅く、各教室で観察をした時に気づいたことを、その日のうちに伝えながら理解促進を図った。コーディネーター会議では、行動観察で変容が見られない学年の対応策についても協議した。その結果、5月末には各教室でのSST実践が円滑に進められるようになった。

IV 考察

1. SST実践の効果の分析

本研究は、小学校における全校体制での継続的な短時間SST実践の効果の分析を通して、SSTの導入方法の検討を行うことを目的とした。

はじめに、SST実践の効果について述べる。

3年生、6年生について、測定尺度、担任教師および児童の自由記述・感想、児童の行動観察より、本研究におけるSST実践の効果が確認できた。児童相互のかかわりが円滑になり、学級集団全体に自然に交流ができる温かい雰囲気が生じた。

4年生についても、一定の効果があつたと考える。しかし、増南ら(2015)の学校適応の問題に対して予防的な対策を行うには問題が顕在化していない段階でとの指摘があるように、4年生の一部の児童はすでに学校適応の問題が顕在化しており、該当児童への支援方法に課題があることが示された。クラスワイドSSTだけでなく、個別の声かけや働きかけを同時に実施する、問題となる言動が回避できるようなもう少し簡単なエクササイズにするなどの工夫が必要であつたと考える。4年生へのSST実践の結果により、本実践の課題がみえたことも一つの成果であつた。

曾山(2012b)は、担任教師による実践は、児童が担任教師とのかかわり方を学ぶ機会、担任教師からサポートを受ける機会として効果的に機能すると示唆している。加えて、担任教師にとって、学校生活のさまざまな

場面において児童のソーシャルスキルに目が留まり、その場面ごとに指導を繰り返すことにより、児童のソーシャルスキルが定着する流れが生まれるとも指摘している。小野寺・河村(2003)は、実践を日常の教育活動の中で般化することが課題であると指摘しているが、担任教師の自由記述・感想からも、児童の自由記述・感想からも、児童が、SSTタイム(にこにこタイム)内だけでなく、学校生活のいろいろな場面でソーシャルスキルを意識し、活用できるようになってきていることが分かる。

本SST実践を通して、児童だけでなく担任教師にとってもプラスの効果がみられた。担任教師が、これまでの児童とのかかわり方を振り返り、児童の発言をうなずいて聞く、児童を見て話したり聞いたりするなど、ソーシャルスキルを意識したかかわり方をするようになった。また、SSTタイム(にこにこタイム)だけでなく、授業や学校生活全体で、児童のソーシャルスキルの実態に応じた指導の工夫をしたり、SSTタイム(にこにこタイム)での指導事項を、授業や学級経営に生かしたりするようになった。さらに、児童へのSST実践を実施することで、会議の場で肯定的に話を聞く、打ち合わせ時に話す人を見て話を聞くなど、教師集団がSSTを受けたような効果もみられた。

2. 校内支援システムの検討

本研究では、管理職・教務主任・特別支援教育コーディネーターが、連携を図りながら、それぞれの立場からの取り組みを進め、担任教師によるクラスワイドSST実践を支えたことが重要なポイントであつた。この三者が効果的に機能したのは、前年度末に学校改善運営会議とコーディネーター会議を開き、校内支援システムや役割分担を検討したことが基盤になった。また、この会議での検討により、共通理解と合意のもとでSST実践をスタートさせることができたと考える。

実際にSST実践に取り組んでみて明らかになった課題もあつた。指導内容および時間超過の課題や、担任教師の理解の差への対応など、細かな軌道修正や変更が必要であつた。また、児童の実態によっては、エクササイズの実施が困難な状況が発生した。このようなSST実践についての悩みや困り事については、教務主任や特

別支援教育コーディネーターが担任教師の相談にのり、担任教師への支援を行った。さらに、表8に「指導方法を特別支援教育コーディネーターの先生に教えていただき、安心して取り組むことができた」とあるように、特別支援教育コーディネーターが具体的な方向性を示すことで、担任教師たちは安心して全校体制でのSST実践に取り組むことができた。

上記のように、教務主任や特別支援教育コーディネーターがそれぞれの役割を自覚し、研修の企画運営や実践プログラムの作成、課題への対応、担任教師の支援など、SST実践の実施に向けて主体的に取り組みを進めたことが効果的に機能した。教務主任や特別支援コーディネーターがミドルリーダーとしての役割を果たしたことで、全校体制でのSST実践の運用が円滑に進んだと考える。

また、教務主任や特別支援教育コーディネーターが困った時は、管理職に相談をしたり、SVの指導助言をもらったりしながら対応策を検討した。管理職やSVがミドルリーダーを後方支援するという形で実践が進んだ。

このように、その都度課題に対応しながらSST実践を進めたことが、よりよいシステムの検討に繋がったのではないかと考える。

3. 効果的なSST導入方法の検討

SST実践における効果と校内支援システムについて検討してきたが、ここで効果的なSSTの導入方法へと論を進める。

まず、導入方法として有効であったのは、授業時間の実践ではなく、毎週木曜日の朝短学活という枠で時間を確保したことが挙げられる。SSTを実施する時間は15分と短いですが、同じエクササイズを1か月間継続実施することで、担任教師は準備等の負担も少なく、無理なく指導することができた。

もう一つ、担任教師によるSST実践であることが挙げられる。SST実践により、児童のソーシャルスキルが向上するだけでなく、担任教師が児童とのかかわり方の振り返りをしたり、授業や学級経営など、学校生活全体で児童のソーシャルスキルを意識して指導したりするようになった。そして、それがまた、児童のソ

シャルスキルの育成につながったと考える。

さらに加えるなら、学級集団へのSST実践であったことが挙げられる。学級内の行動面で著しい困難を示す児童だけでなく、かかわりが苦手な児童や話を聞けない児童にもプラスの変容がみられた。クラスワイドの取り組みであったことから、対象児童だけでなく、周囲の児童もソーシャルスキルが向上する結果となった。藤枝ら(1999)の指摘のように、個別のSSTよりトレーニングの般化効果があったのではないかということが示唆された。

以上、効果的なSST導入方法について述べたが、その土台として校内支援システムの支えがあったことを確認したい。校内支援システムを整備して、学校全体で組織的にSST実践に取り組んだからこそ、クラスワイドSST導入方法の検討が可能になったということを追記したい。

V おわりに

本研究における全校体制での継続的なクラスワイドSST実践は、益南・藤枝・相川(2015)が指摘しているように、学校適応の問題に対する予防的なアプローチとなりうることが示唆された。学校が主体的にクラスワイドSSTの導入方法の検討をし、SST実践モデルとして整理することで、各学校で再現可能な実践モデルとなることが期待される。学校現場の抱える多様な教育課題の解決に向けて貢献できることを願うのみである。

学校適応の問題に対する予防的な効果が示唆された一方で、すでに問題が顕在化している一部の児童に対しては効果がみられなかった。足立(2015)は、集団SSTの実施のみでは個人が抱えている課題には対応できず、個別にSSTを実施していくことや担任教師による細やかな支援を併せて実施することが必要であると指摘している。学校適応の問題が顕在化している児童への支援方法を考え実施していくことが課題である。

最後に、本研究では、効果の分析方法の一つとしてQ-Uを用いたが、クラスワイドSST実践の効果がQ-Uの得点結果に正確に反映されるとは限らないことも付け加えたい。測定尺度としてのQ-Uの限界性も踏まえた上

で、効果の分析方法を検討していくことも今後の課題である。

引用・参考文献

- 相川充(2004)SSTを教育現場に導入するときの基本的スタンス. 教育心理学年報, 43, 18.
- 相川充(2008)小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究—攻撃性の分析をとおして—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 107-115.
- 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学研究, 28, 45-53.
- 藤枝静暁・相川充(1999)学級単位による社会的スキル訓練の試み. 東京学芸大学紀要, 50, 13-22.
- 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効果に関する実験的検討. 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 橋本創一(2016)教育心理学に基づく特別支援教育の研究動向2015—実践と研究におけるエフォートとアジェンダー. 教育心理学年報, 55, 116-132.
- 石川信一・山下朋子・佐藤正二(2007)児童生徒の社会スキルに関する縦断的研究. カウンセリング研究, 40, 38-50.
- 河村茂雄(1999)楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 実施・解釈ハンドブック. 図書文化社.
- 河村茂雄(2001)グループ体験による学級育成プログラム. 図書文化社.
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫(2007)いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル. 図書文化社.
- 河村茂雄・藤村一夫・浅川早苗(2009)Q-U式学級づくり. 図書文化社.
- 小林正幸・相川充(1999)ソーシャルスキル教育で子どもが変わる. 図書文化社.
- 増南太志・藤枝静暁・相川充(2015)小学校におけるソーシャルスキル教育を中心とした心理教育の縦断実践研究—三水準モデルにおける行動的機能の変化の影響—. 埼玉学園大学紀要 人間学部篇, 15, 139-150.
- 文部科学省(2012)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(報告)
- 小野寺正己・河村茂雄(2003)学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向—学級単位の取り組みを中心に—. カウンセリング研究, 36, 272-281.
- 小野寺正己・河村茂雄(2005)ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウンターが学級適応に与える効果. カウンセリング研究, 38, 33-43.
- 佐藤正二・相川充(2005)実践! ソーシャルスキル教育小学校. 図書文化社.
- 曾山和彦(2008)小学校通常学級における発達障害が疑われる児童への支援—校内委員会へのコンサルテーションの進め方と留意点—. 教育カウンセリング研究, 2, 42-50.
- 曾山和彦(2010)小学校における学級づくりコンサルテーションの実践とその効果—「Q-U」, 「K-13法」, 「関係づくり技法」を取り入れて—. 教育カウンセリング研究, 3, 48-55.
- 曾山和彦(2012a)小学校における継続的なソーシャル・スキル・トレーニング実践とその効果. 教育カウンセリング研究, 4, 37-45.
- 曾山和彦・堅田明義(2012b)発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール, リレーション, 友だちからの受容, 教師支援の視点から—. 特殊教育学研究, 50(4), 373-382.
- 曾山和彦(2014)小学校5年生児童を対象とした短時間グループアプローチの実践. 名城大学教職センター紀要, 11, 27-33.
- 曾山和彦(2016a)学校と創った教室でできる関係づくり「王道」ステップワン・ツー・スリーⅡ. 文溪堂.
- 曾山和彦(2016b)「気になる子」が在籍する学級における短時間グループアプローチの実践と効果. 名城大学教職センター紀要, 13, 53-61.
- 滝沢洋司(1999)エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集. 図書文化社.
- 柘植雅義(2009)特別支援教育の現状とこれから. 指導と評価, 55(5), 4-8.