香川大学教育実践総合研究（*Bull. Educ. Res. Teach. Develop. Kagawa Univ.*），25：93－104，2012

中学校特別支援学級に在籍する生徒のソーシャルスキルトレーニングの効果について

金谷　千絵・武藏　博文*
（大学院教育学研究科）（特別支援教育）

760－8522　高松市幸町１－１　香川大学大学院教育学研究科
*760－8522　高松市幸町１－１　香川大学教育学部

Effects of Social Skill Training for Junior High School Students on the Special Support Class

Chie Kanaya and Hirofumi Musashi*

Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522
**Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

要　旨　中学校の特別支援学級の生徒に，アサーショントレーニングを中心としたSSTプログラムを，小集団のSSTを核にして，大集団や個別のSSTと組み合わせて実施した。併せて，介入前後，介入終了１ヵ月後の３回にわたり個別の面談を実施した。アサーショントレーニングにより，自己の表現の特徴に気づき，改善が見られた。また，個別面談で指導者と話し合うことで，自己認識が深まり，自己肯定感を支持する効果があった。

キーワード　中学校　特別支援学級　小集団　SST　アサーショントレーニング

Ⅰ．はじめに

特別支援学校学習指導要領（2009）の主な改善事項として，発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため，自立活動の指導内容に「人間関係の形成」が新設された。生徒指導提要（2010）においても，仲間関係を円滑に進め，維持していくための能力（ソーシャルスキル）に注目し，仲間関係においてトラブルを起こしやすい児童生徒が適切な仲間とのやりとりを学ぶ社会的技能訓練（ソーシャルスキルトレーニング；以下，SST）の実践の重要性が挙げられている。

平成21・22年度香川県中学校教育研究会高松支部特別支援教育部会社会連携部のアンケート調査によると，中学校の特別支援学級に在籍している生徒の多くは，知的障害と自閉症・情緒障害に該当する。さらに，知的障害学級の生徒でもIQが軽度の者が多く，自閉症・情緒障害学級の生徒は軽度から境界知能域の者がほとんどである。授業等において通常学級との交流が多くなり，社会性に多くの課題がある生徒たちはトラブルが多発する。平成22年度香川県中学校教育研究会高松支部特別支援教育部会授業研究部のアンケート調査によると，中学校の特別支援学級担任の交流学習での課題は，授業目標

の達成以上に，人間関係，他の生徒とのトラブル，コミュニケーションといったソーシャルスキルに関するものが上位を占め，SSTに対するニーズは高い。しかし，これまで特別支援学級の自立活動としては，ライフスキルトレーニングが主流で，仲間関係スキルや自己表現の仕方に焦点をあてた実践事例は少ない。そのような取り組みは相川・佐藤（2006）や河村・品田・小野寺（2008）のように通常学級で取り組まれている事例や，岡田・後藤・上野（2005）や繪内・宮前・馬場ら（2005）のように大学や研究機関で知的障害のない発達障害の児童生徒に対して小集団で行われている事例が多かった。

Ⅱ　目的

本研究では，中学校の特別支援学級に在籍する生徒が通常学級と交流する前段階として，障害種別をこえた小集団を編成してSSTプログラムを実施する。また，対象生徒の状況に応じて障害特性に合わせた個別のSSTを実施する。さらに，スキルが発揮しやすくなるように，特別支援学級の生徒が交流している通常学級でのSSTを組み合わせて指導を行う。

これらのSSTプログラムを実施することで，（1）ソーシャルスキルを伸ばして仲間関係を円滑にし，（2）自己肯定感を増し，（3）メタ認知の目を育てセルフコントロールできることを目的とする。ソーシャルスキル尺度及びアサーション度の変容，対象生徒や特別支援学級担任のインタビューから効果を検証する。また，（4）今回のSSTプログラムの社会的妥当性について，特別支援学級担任へのアンケートを実施して検討する。

Ⅲ．方法

1．対象生徒

T市中学校の特別支援学級に在籍する3年生の生徒4名（男子2名，女子2名）。内訳は，自閉症・情緒障害学級1名（A），知的障害学級2名（B，C），病弱学級1名（D）である。

2．指導計画

201X年7月から翌年1月にかけて，表1のように小集団のSSTを6回，対象生徒が交流している通常学級での大集団のSSTを1回，Aへの個別のSSTを11回実施した。

事前・事後評価として，上野・岡田（2006）によるソーシャルスキル尺度（以下，SS尺度）の自己評価，担任等の他者評価，平木（2009）を元にしたアサーション度チェックリストによる自己評価，仲間関係への意識調査を行った。

介入終了1ヶ月後に，個別面談でのフィードバックを，介入前後の評価の結果を提示して行った。

3．指導内容

小集団のSSTは，園田・中釜・沢崎（2002）等を参考にして表2のように全6回実施した。第1回は導入として「自己受容，他者受容」，第2回から第4回は「アサーショントレーニング」，第5回と第6回は「会話スキル」を実施した。大集団のSSTでは，小集団の第2回で行った「アサーショントレーニング」をアレンジして実施した。

Aへの個別のSSTは，Aの状態やAを取り巻く状況を考慮しながら実施した。内容は，アサーション，上手な助けの求め方，感情コントロールで表3のように行った。

介入終了1ヶ月後のフィードバックは，介入

表1　SSTの指導計画

指導形態		小集団SST	大集団SST	個別のSST	評価
対象生徒		A，B，C，D	A，D	A	A，B，C，D
時期	6月				事前評価
	7月	＃1受容			
	9月	＃2アサーション ＃4アサーション		＃3感情 ＃5助け	
	10月	＃8アサーション	＃6アサーション	＃7アサーション ＃9アサーション	
	11月	＃12会話		＃10感情 ＃11アサーション ＃13助け	
	12月	＃14会話		＃15感情 ＃16助け	事後評価
	1月			＃17アサーション ＃18アサーション	フィードバック

（＃1～＃18は全SSTの指導順序を表す）

による対象生徒の成長を確認し共有することを目的に実施した。他者から見た自分という視点での自己理解を促し，指導者（第一筆者，以下同様）の見解を聞くことでさらに自己理解を深め，自己肯定感を増す一助となるようにした。

４．指導方法

小集団及び大集団のSSTの指導方法は，導入，教示，モデリング，ロールプレイ，般化という手法で行った。小集団の第２回のSSTの学習展開を表４に示した。

Aへの個別のSSTの指導方法は，市販のSST絵カードの中から指導者が選択して，問題場面を提示し，行動の選択，行動の結果の予想をさせ，ワークシートに分かったことをまとめるという手法で行った。

介入終了１ヶ月後のフィードバックは個別面談で行い，介入前後の自己評価の結果を比較して成長を確認する，自己評価と他者評価の結果を比較し他者の視点を知る，指導者の見解を聞

表２　小集団のSSTプログラム内容

回	プログラム	内　　容	スキル・評価の視点
1	＃１ ほめほめ大会	・友達にほめ言葉を書くカードを配る。一人につきほめ言葉を３つ書く。 ・順番にみんなで読み上げながら，本人にカードを渡していく。 ・友達の書いてくれたことで一番うれしかった言葉に丸をつけ，発表してシェアする。	◎自己受容・他者受容 ・友だちを肯定的に見て，ほめ言葉が３つ書ける。 ・改めて自分のよさを意識し，感想に書ける。
2	＃２ 「さわやかさん」で伝えよう	・攻撃的な表現「らんぼうさん」，非主張的な表現「おどおどさん」，アサーティブな表現「さわやかさん」の言葉の特徴を見つける。 ・３者のそれぞれの言葉が自分と相手にどんな気持ちをもたらすのか，ロールプレイをして感想を言い合う。 ・実際にありそうな場面を想定して，「さわやかさん」の言葉遣いで言葉を書き，発表してシェアする。	◎アサーションスキルの理解 ・３つの表現の違いに気づき，受ける印象を書ける。 ・アサーティブな表現が発表できる。
3	＃４ Ｉ（私）メッセージで伝えよう	・Ｉ（私）メッセージ，You（あなた）メッセージの違いを見つける。 ・Ｉ（私）メッセージで伝えるためのDESC法を知る。 Ｄ…見たこと。客観的事実。 Ｅ…感じたこと。自分の気持ち Ｓ…提案。お願い。 Ｃ…否定された場合を想定した第２案。	◎アサーションスキルの活用 ・DESC法で台詞が書ける。 ・台詞が発表できる。
4	＃８ 頼む・断る	・頼む…①気づいてもらう→②理由→③要求（頼む内容）→④結果（気持ちやお礼） ・断る…①謝る→②理由→③断わりの表明→④代案	◎アサーションスキルの応用 ・依頼する台詞が発表できる。 ・断る台詞が発表できる。
5	＃12 楽々会話術１ ～会話の始め方，終わり方～	・会話には３つの段階（開始，維持，終了）があることを押さえる。 ・会話の始め方，加わり方を知る。 ・会話の終わり方を知る。	◎仲間関係の維持 ・会話の始め方，終わり方のポイントを意識して台詞が言える。
6	＃14 楽々会話術２ ～会話の続け方～	・会話の維持の仕方を知る。 ・「自己表現ゲーム」のカードを使って，実際に会話を続ける練習をする。 ・聞き方，話の入り方，話題の振り方，切り方をスムーズに展開する。	◎仲間関係の維持 ・相手の話を聴き，感想を述べたり，質問したりできる。 ・話題の切り換えがスムーズに行える。

表３　個別のSSTプログラム内容

回	プログラム	内　　容	スキル・評価の視点
1	＃３ 深呼吸	・慌てたり，焦ったり，イライラしたりする気持ちだと判断を誤り，失敗しやすいことに気づく。 ・深呼吸の仕方の練習する。 ・自分が落ち着く方法を考える。	◎感情コントロール ・自分が落ち着く方法が言える。
2	＃５ 先生に助けを求める	・困った時に身近な大人に助けを求めることが問題解決につながると気づく。 ・助けを求めることは，甘えたり，問題解決から逃げたり，告げ口をしたりしているのではなく，問題解決につながる第１歩になるとことが分かる。	◎上手な助けの求め方～大人～ ・大人に助けを求めることが問題解決につながることが分かる。
3	＃７ 理由を聴く	・相手が自分の予想と違う行動をしようとしている時に，どんな気持ちや考えが浮かぶか考える。 ・相手の行動の理由を聴くことで，相手の気持ちを尊重し，その上で自分の行動を決めることを学ぶ。	◎アサーション ・相手の行動の理由を聴いて，自分の行動を考えることが分かる。
4	＃９ お金を貸して	・知らない人が「お金を貸して」と言った時の意味を考える。 ・知っている人が「お金を貸して」と言った時の意味を考える。 ・お金を貸すのを断る言い方を練習する。	◎アサーション～断る～ ・後々のトラブルを避けるためには，お金の貸し借りをしない方がいいことが分かる。 ・お金を貸すのを断る言い方ができる。
5	＃10 リラックスをイメージ	・自分が間違っていないのにイライラさせられる時にどんな気持ちになり，どうするか考える。 ・どう考え，どう行動するとトラブルが少ないか考える。 ・落ち着く方法を考える。	◎感情コントロール ・自分が落ち着く方法が言える。
6	＃11 ぼくの話も聞いて	・自分の意見を聞いてもらえない時，どんな気持ちになるか考える。 ・大切にされるためには，自分の気持ちを伝えることを知る。 ・「どうせ自分なんか」という考え方は自分で自分を大切にしていないことに気づく。	◎アサーション ～皆が大切にされる権利～ ・自分の気持ちを伝えることが自分を大切にし，皆にも大切にされることにつながることに気づく。
7	＃13 友だちに助けを求める	・困った時に大人がいない場合、どうするか考える。 ・信頼できる友だちに助けを求めるといいことを知る。 ・信頼できる友だちと，その理由を言う。	◎上手な助けの求め方～友だち～ ・信頼できる友だちを言う。
8	＃15 イライラ解消	・イライラを抱え込んだままだとどうなるか考える。 ・話をすると気持ちが落ち着いてすっきりしたり，安心できたり，別の視点から考えられるようになったりして，課題に取り組めることに気づく。	◎感情コントロール ・話を聞いてほしい人を挙げる。
9	＃16 対立解消	・当事者だけで話をするとどうなるかを予想する。 ・対立を解消するには，全体を冷静に見ることのできるミディエーターが必要であることを学ぶ。	◎上手な助けの求め方 ～ミディエーション～ ・ミディエーターになれる人を挙げる。
10	＃17 責任をとる	・知らん振りをすることを選んだ場合，自分の気持ちはどうなってゆくか，相手との関係はどうなるってゆくかを予想する。 ・責任は，壊してしまった物と相手の気持ちに対してあることに気づく。 ・失敗した時の謝り方を練習する。	◎アサーション ～失敗したら責任をとる～ ・失敗した時の謝る言い方ができる。
11	＃18 役割分担	・掃除時間になっても遊んでいる人と，争わずに問題を解決するにはどうすればいいか考える。 ・遊んでいる人は，何に気づいていないか考えることで，相手の自主性を尊重し，各自の役割に気づかせ，行動を切り換えてもらうようにする。その言い方を練習する。	◎アサーション ・相手の自覚を促し，行動を切り換えてもらう言い方ができる。

表４　第２回小集団SST「『さわやかさん』で伝えよう」の学習展開

	学習活動・内容	教師の支援・留意点	備考・評価
導入	（１）ウォーミングアップ ・顔の筋肉体操	・Ｔ１が率先して表情を作りモデルを示す。 ・和やかな雰囲気を作る。	・表情が和らいだか。 ㊕　リラックスできたか。
	（２）本時の目標を知る	・前回のアンケート結果から，課題を絞り，うまく表現できる方法を習得しようという意識づけをする。	
展開	３つの話し方を知ろう		
	（３）攻撃的な表現「らんぼうさん」，非主張的な表現「おどおどさん」，アサーティブな表現「さわやかさん」の特徴や相手に与える印象の違いに気づく。 ①教師の演じる場面１を見る ②それぞれの印象を考える ③印象を発表する	・本時の展開を知らせ，見通しを持たせる。 ・ワークシート１の場面１を分かり易くするためにＴ１とＴ２で演じてみせる。 ・３つのそれぞれの表現から受ける印象を書く時，言語化しにくい生徒には語群カードを活用してもよいことを知らせる。 ・３つのそれぞれの表現から受ける印象をイメージしにくい生徒のために，生徒がよく知っている「ドラえもん」のキャラクター「ジャイアン，のび太，しずかちゃん」に例えて説明する。	・例題と，３つの表現とその後の展開を書いたワークシート１を用意する。 ・受ける印象の語群カードを用意する。 ㊕　３つの表現の違いに気づき，受ける印象を書けたか。
	「さわやかさん」で伝えよう		
	（４）アサーティブな表現の練習をする。 ①場面２の攻撃的な表現と非主張的な表現を理解する ②アサーティブな表現とその時の相手の反応を考える ③アサーティブな表現のロールプレイをして共有する	・「遊ぶ約束をしていた友だちにすっぽかされた時」の攻撃的な表現，非主張的な表現を教師がやって見せ，そこから受ける印象が先程の場面１と同じことに気づかせる。 ・アサーティブな表現と，予想される相手の反応を考えワークシート２に書かせる。これが次の段階の発表のためのシナリオとなる。 ・アサーティブな表現を全員に行わせる。その時の相手役はＴ２が行う。１番初めの発表者を教師が意図的に決め，円滑に発表が行えるようにする。 ・発表の都度，どんな印象を持ったか生徒に話をさせ，発表者にフィードバックする。自分が思う「さわやかさん」と，他の人が思う「さわやかさん」が同じか違うか擦り合わせを行う。 ・他の人のアサーティブな表現をワークシートに記入させ，表現が少し異なるけれども自分の気持ちもこんなふうに伝えられることに気づかせる。 ・アサーティブな表現のよさを板書でまとめ共有する。	・練習場面とアサーティブな表現と予想される相手の反応を書くワークシート２を用意する。 ㊕　アサーティブな表現が書けたか。 ㊕　アサーティブな表現が発表できたか。
まとめ	（５）本時のふりかえり ・ふりかえりをワークシートに記入する。	・今までの自分の表現の仕方を家族・先生・支援学級・交流学級と相手や場面を分けて省みて，本時で学習したことを普段の生活でどう生かしたいか考えさせる。 ・チャレンジシートを提案し般化を促す。	・ふりかえりのワークシート，チャレンジシートを用意する。

いて感想を述べるという手法で行った。

5．分析方法

1）ソーシャルスキルに関する内容の理解度

授業で取り上げたソーシャルスキルに関する内容の理解度を，授業の最後に4段階で振り返りを行った。この振り返りと，授業時の生徒の様子から，授業の目標が達成できたかを指導者が評価した。

2）生徒，担任，指導者によるSS尺度での評定

小集団のSSTの介入前後に，SS尺度（上野・岡田，2006）を用いて対象生徒の評定を行った。評定は，生徒，特別支援学級担任，指導者，Aについては保護者も，それぞれ別に評定を行った。介入前と介入後とで評価点のグラフを作成して比較した。

3）アサーション度チェックリストでの評定

介入前後に，アサーション度チェックリスト（平木，2009）を用いて，独自に点数化したものを，対象生徒が自己評価した。評価結果を，自分から働きかける言動，人に対応する言動，アサーティブな表現，攻撃的な表現，非主張的な表現に分類し，合計点を百分率に換算し，介入前と介入後を比較した。

4）対象生徒へのインタビュー

介入前後に，仲間関係で感じていること，気になることについて，対象生徒4名が各々の生徒に対してどう思っているのかインタビューし（表5のQ1，Q2），仲間関係意識図に表して分析した。

また，介入終了1ヶ月後のフィードバックでは，SS尺度の評定とアサーション度チェックリストの評定の介入前後のデータを本人に示し，尺度を通して見た自分のソーシャルスキルについての感想をインタビューした（表5のQ3～Q5）。

5）特別支援学級担任へのインタビュー

介入前後に，対象生徒について感じていること，気になることをインタビューした。介入前は表6のQ1～Q4，介入後はQ1～Q5をインタビューした。

6．SSTプログラムの評価

全てのプログラムが終わった後に特別支援学級担任にアンケートを実施し，小集団のSST，大集団のSST，個別のSSTのそれぞれについて効果があったかどうか4段階で評価した。それぞれのSSTについて，効果がある，またはないと思うところを具体的に記述した。

Ⅳ．結果

どの対象生徒も，学習内容に対する理解度は良好であった。SS尺度から分かる特徴は，生徒本人の評価は介入前後ともに，自己評価が高い生徒は高く，低い生徒は低く，プロフィールも同じ傾向があった。教師，指導者の評価が大きく変化したのは2名（B，C）であった。アサーション度チェックリストの評価において，自分や仲間の表現について意識するようになった。生徒へのインタビューからは，4人とも自己に対する認識が深まった発言があった。仲間に対する評価は，概ね変わらなかったが，好転した者が1名（C）いた。担任からは，SSTプログラムに対する肯定的評価が得られた。

表5　対象生徒へのインタビュー内容

Q1．交友関係で感じていること，気になること
Q2．A～Dについて思うこと（本人については除く）
Q3．SSTをして変化したこと
Q4．自己評価を比べて思うこと
Q5．自己評価と他者評価を比べて思うこと

表6　担任へのインタビュー内容

Q1．対象生徒の普段の様子
Q2．対象生徒の様子で気になること
Q3．対象生徒に身につけてほしいソーシャルスキル
Q4．保護者の考えやニーズ
Q5．対象生徒の変容及び成長

1．対象生徒Ａについて

図１と図２のSS尺度をみると，仲間関係スキルが低く，コミュニケーションスキルが高いというパターンは同じであったが，12月はＡ本人，担任，保護者の評価が軒並み下がっていた。フィードバックでＡは，この時期，投薬が変わる前で落ち着かなかったこと，母親に迷惑をかけたこと等，自分のことを客観視して振り返った。

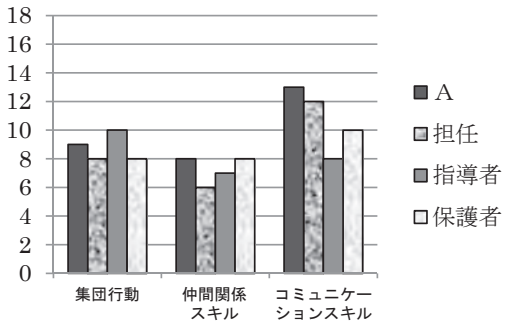


図１　対象生徒Ａの６月のSS尺度

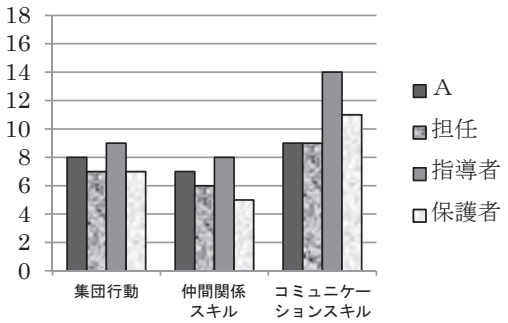


図２　対象生徒Ａの12月のSS尺度

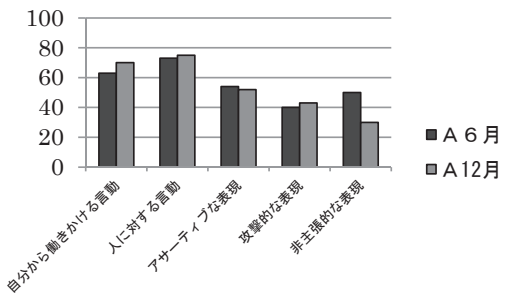


図３　対象生徒Ａのアサーション度チェックリストの変容

図３のアサーション度チェックリストをみると，非主張的な表現に関する自己評価が20％下がっていた。Ａは「自分の思ったことを言うように気をつけていた。」と述べ，普段の生活で意識していたことがうかがえた。

図４と図５の仲間関係意識図を見ると，ＡのＢに対する拒否感情は変わらないが，トラブルにならないように意識していることが分かった。Ｄに対する見方も深まっていることが分かった。

2．対象生徒Ｂについて

図６のSS尺度をみると，介入前はＢ本人，

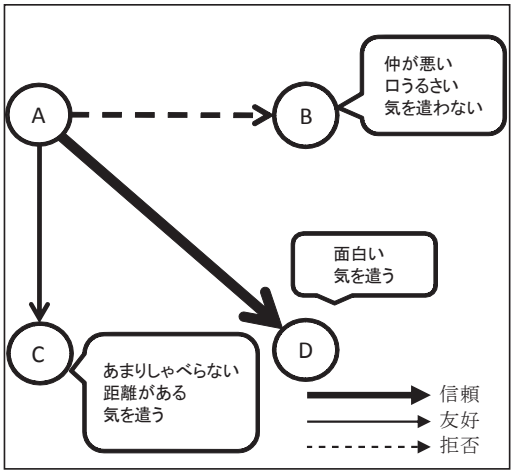


図４　対象生徒Ａの６月の仲間関係意識図

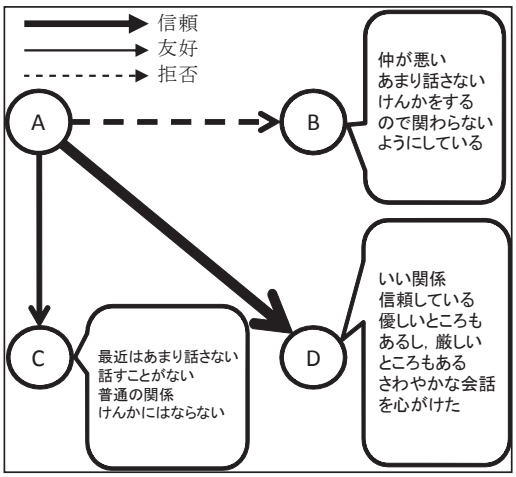


図５　対象生徒Ａの12月の仲間関係意識図

担任，指導者は低く評価していたが，図７のように，介入後では，担任，指導者の評価があがった。担任によると，言葉遣いを考えて話すことができるようになった，相手に対して指図が減ってきたとのことであった。フィードバックで，12月は担任，指導者の評価が上がっていたことについて，Ｂは「先生たちが，私のことをいいように見ていてくれて嬉しい。」と話した。

図８のアサーション度チェックリストをみると，介入前と介入後とで，アサーティブな表現と非主張的な表現がそれぞれ22％，20％下がり，攻撃的な表現が10％上がっていた。担任は，Ｂの進路に関わり家庭環境が変化したことが原因となっている可能性を示した。

３．対象生徒Ｃについて

図９をみると，介入前，Ｃ本人は自分のこと

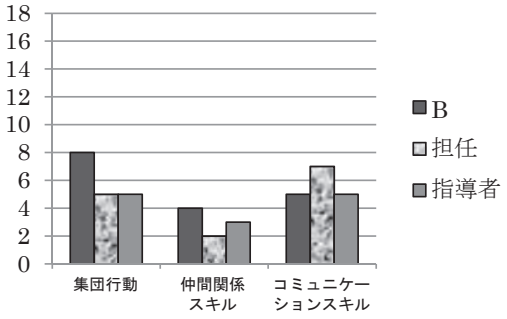


図６　対象生徒Ｂの６月のSS尺度

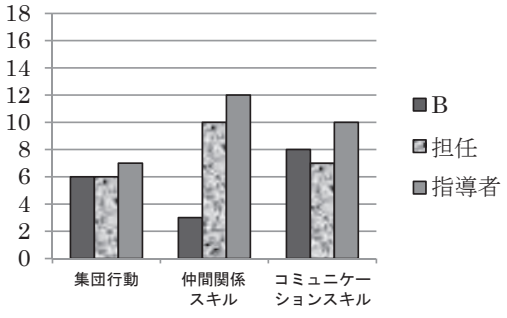


図７　対象生徒Ｂの12月のSS尺度

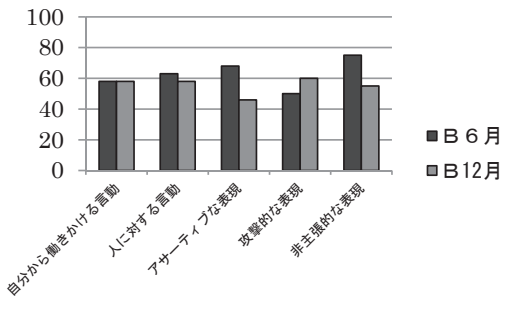


図８　対象生徒Ｂのアサーション度チェックリストの変容

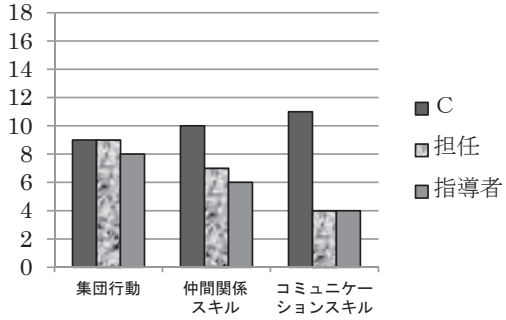


図９　対象生徒Ｃの６月のSS尺度

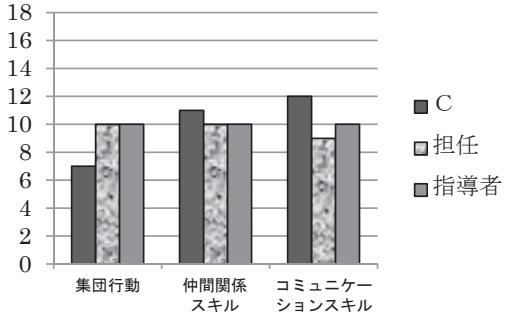


図10　対象生徒Ｃの12月のSS尺度

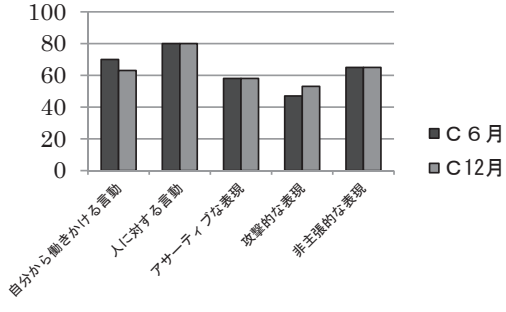


図11　対象生徒Ｃのアサーション度チェックリストの変容

を高く評価していたが，担任，指導者の評価は低かった。図10のように，介入後は担任，指導者の評価が上がった。担任によると，意思表示をはっきりするようになった，嫌なことは嫌と言えるようになっているとのことであった。

図11のアサーション度チェックリストをみると，介入前後で，ほとんど変わっていなかった。しかし，フィードバックで，Cは「下校の時，友だちと長く話して帰れなかったけど，話を切り上げられた。」と非主張的な表現からアサーティブな表現に変化したことを話した。

Cの仲間関係意識図をみると，図12のように，６月はBに対する評価がマイナスだったが，図13のように，介入後の12月にはプラスに転じていた。Bのことを「前より柔らかくなった」と感じており，「相談に乗ってくれる」，「信頼できる」とも言っていた。

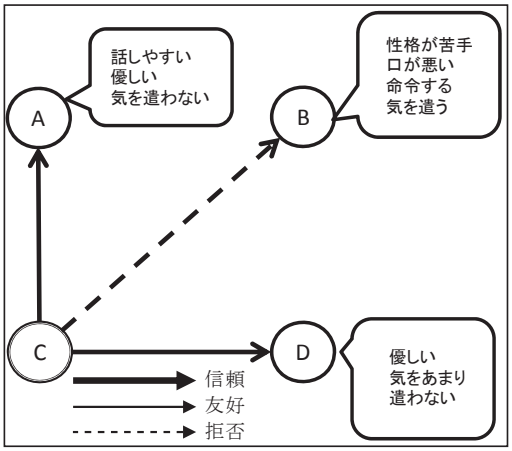


図12　対象生徒Cの６月の仲間関係意識図

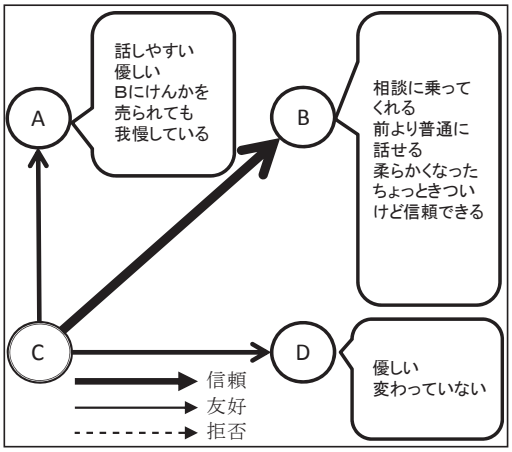


図13　対象生徒Cの12月の仲間関係意識図

４．対象生徒Dについて

図14・図15ともに，DのSS尺度は，D本人と担任が高い水準で一致していた。それを見て，Dは「自分のことを見てくれている。分かってくれる人がいるのは励みになる。理解してくれ

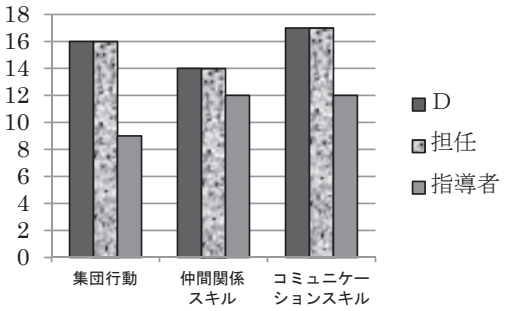


図14　対象生徒Dの６月のSS尺度

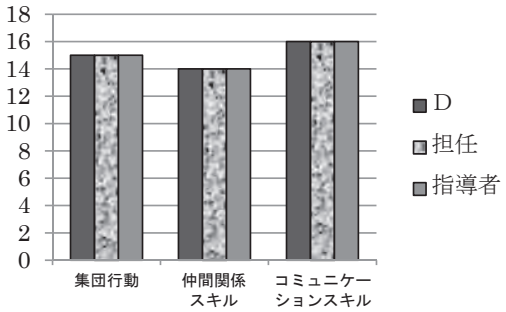


図15　対象生徒Dの12月のSS尺度

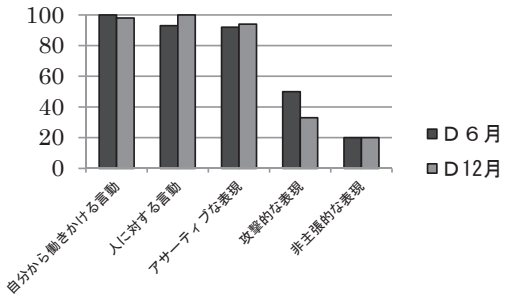


図16　対象生徒Dのアサーション度チェックリストの変容

る人がいるのだったら，それなりに進んでいける。」と語り，自己肯定感を支える結果となった。

図16のアサーション度チェックリストをみると，介入前後で，攻撃的な表現が17％下がっていた。

５．SSTプログラムの評価

３名の特別支援学級担任から，特別支援学級に在籍する生徒に対するSSTプログラムは，小集団，大集団，個別のそれぞれで，おおむね効果をあげているという回答が得られた。その効果として，「即効性は難しいが，このような学習を積み重ねることが大切である。」，「自分の言動を評価する指標となった。」，「言葉遣いや相手に対する態度を評価する場面が見られた。」，「振り返りの時に役に立つ。」等が挙げられた。

一方，「個人の場合は，自分で困り感があるかどうか。SSTを必要と感じているか。」と本人のニーズや動機づけに対する疑問の声が挙がった。また，発達障害のある生徒に対するSSTでよく言われることであるが「トレーニングしたことを，実生活で生かせるか。」という指摘の通り，般化の面では，まだまだ課題が残った。そして，「集団の場合は，その集団の質の高さが求められると思う。」という集団を構成するメンバーの知的な面や情動面によっては今回と同じようにはいかず，違ったプログラムや違った対応が必要になるという意見もあった。

Ⅴ．考察

１．４事例の変化について

小集団SSTのアサーショントレーニングで，普段の生活の中での様子を，攻撃的な表現，非主張的な表現，アサーティブな表現の３つに類型することで，自分の表現について改めて見直す機会となった。その後の生活でも担任を中心として３つの類型で表現を指導しやすくなり，生徒の意識が向上した。廣岡・廣岡（2004）が公立の通常学級にいる中学生を対象に，アサーショントレーニングを実施し，アサーティブなコミュニケーションへの志向性が高まったことを確認した。本研究の結果もこれと一致した。

また，個別面談の中で自己評価の変容や，他者評価を取り上げて，指導者と話し合うことで，自分に対する客観的な目が育ち，自分への気づきが言語化された。つまり，介入前後で行った評価をフィードバックし，指導者とともに言語化して意識づけることによって，自己認識が深まるという効果があった。

しかし，そのことが，即，仲間関係の改善につながるところにまでは至らなかった。自分への気づきを，攻撃的な表現に対するセルフコントロールにつなげるためには，今後も継続した指導や支援が必要である。

２．今回のSSTプログラムの目標に対する評価

１）仲間関係について

今回，効果が見られたのは，ＣのＢに対する見方で，その評価が苦手から信頼できるに変わった点であった。SSTがＢ本人の表現に対して自制を促し，仲間関係の維持に効果をあげたことが示された。

しかし，対立関係にあるＡとＢの仲間関係は固定化してほとんど変わらなかった。Ａは一度定着した考えがなかなか修正しにくい特徴があり，Ｂは，今回のSSTを学んで自分の表現の問題に気づきながらも，素直に変わることができなかった。

Ｂの成長の一段階であると捉えることもできるが，今後も表現や言葉遣いの指導を継続していきたいと考える。

２）自己肯定感について

フィードバックの中で，Ａは，12月のSS尺度で特に母の評価が下がっていたことに対して，自分のことを客観視した目線で話していた。また，アサーティブ度チェックリストで非主張的な表現が下がったことに対して，「おどおどしたらダサいと思って人前ではしないようにしている。」と，自分の成長を振り返っていた。指導者から，子どもっぽい行動が無くな

り，非常に落ち着き成長したことを伝えると素直に喜んだ。このようなA本人の気づきや指導者とのやり取りの中から，自己肯定感が育っている様子がうかがえた。

Bは，アサーティブな表現がよいことは分かっているのだが，なかなか自分の態度を変えられずにいる。それでも，担任が「今の表現はどうかな？」と言うと，さっと改められるというエピソードがあり，SSTを通して自分の表現に対する自覚は育ってきたように思われる。フィードバックの時に，指導者がCの思いや，担任，指導者の12月のSS尺度の評価点が上がっていたこと，Bの成長に対する見方を伝えたところ，Bはその思いを受け止め，他者の評価から自分への気づきを深めていた。フィードバックによって少なからず自信がついたことが示唆される。

Cは，周りから見ると非主張的な生徒であったが，C本人にはあまり自覚はなく，自己評価も常に高かった。しかし，今回のSSTの中で，自分の非主張的な面に気がついていった。C本人が自分の表現形を自覚し，変えようと行動したところが見られた。そのような変化が，担任や指導者にも感じられ，12月のSS尺度の教師の評価が上がり，本人に近いものとなった。フィードバックの時に，このことをCに伝えると，Cは教師のコミュニケーションスキルに対する評価が上がったことを素直に喜んでいた。これらのことから，Cの中で何となく高かった自己評価が，今回のSSTで，自分への気づきが深まり，根拠のある自己評価につながったのではないかと考える。

3）セルフコントロールについて

介入前後の自己評価，他者評価を数値化，グラフ化して本人に提示するフィードバックを行うことで，自分への気づきが深まった。評価を数値化･グラフ化して本人に返すということは，中学校では定期テストの結果返却等でよくされていることである。それ故，対象生徒たちは数値化・グラフ化にされた自己評価，他者評価に対して抵抗なく受け止めていた。それらの解釈には，かなりの知的レベルが要求されるが，対象生徒たちは自分で考えて，グラフの差異を分析していた。本人の読み取りでは不十分と思われるところは，指導者の見解ということで生徒に伝えたところ，それも抵抗なく受け止め，指導者の見解に対する自分自身の考えを述べていた。

対象生徒は，介入前，介入後，フィードバックと3回に渡って，指導者と個別の面談を行った。個別面談の中で，指導者に対して心を開き，集団の中では語ることのない胸の内を語った。このようなやり取りの中で自分への気づきが深まった。このようにできるのも，特別支援学級が少人数で，生徒の話にじっくり耳を傾け，寄り添うことができるということもある。また，複数の特別支援学級担任をはじめ，支援に関わる多くの人たちとの日常生活の中で培われるところも大いにある。

セルフコントロールは，本人の思いや考え，即ち思考があって初めて実行できるものである。思考は言語活動として置きかえる中で自覚され育っていく。生徒と指導者が何度かの面談の中で思いを言語化して，深めていったのではないかと考える。これは，リン・クラーク（2006）が怒り，鬱，不安等の感情はイラショナルシンキングを変えることによってコントロールできると述べていることと一致する。

自分への気づきが深まったことが，セルフコントロールにつながっていくかどうかは，今後の生徒たちの行動を見ていかなくてはならない。セルフコントロールができた場合，生徒に報告させる，あるいは記録させ，褒美または称賛を与えて強化する方法が有効であろう。それには，継続した指導が必要である。

3．中学校特別支援学級で行うSSTの意義

中学校の特別支援学級に在籍している生徒の多くは軽度から境界域のものがほとんどである。今回のSSTの対象生徒でも，Dを除く3名のIQは60～75の範囲だった。中学生の時期は仲間や社会への関心が増し，周囲の状況を客観的に整理したり，因果関係で考えたりする知的理解も可能となってくる。知的理解が進んでく

るこの時期にSSTをすることは有効であると考える。今回のSSTでも，フィードバックにより自己認識が深まり，仲間との関係も言葉で整理できていた。

中学３年間は義務教育最終期間である。特別支援学級に在籍している生徒のなかには進学しない者もいる。ソーシャルスキルの中でも特に仲間関係をうまく築けない人は，職場の人間関係や近所付き合い等，その後の社会生活でも苦労することになる。中学校を卒業した後も，地元で生き生きとした豊かな生活を送るために，特別支援学級の生徒が社会に出る前に，教師がかかわれる期間，できる限り適切なソーシャルスキルを身につける必要がある。

４．今後の課題

自己理解の深まりを捉える尺度が，対象生徒や特別支援学級担任のインタビューからの主観的な印象であったので，客観的な評価の取り方に課題が残る。

通常学級の中での表現にも課題があったが，今回は大集団のSSTを十分に実施することができなかった。生徒指導提要では，通常学級の生徒のソーシャルスキルを向上させる必要を説いている。

通常学級と連携しての系統的継続的なSSTの実施法，ソーシャルスキルを高める指導内容やパッケージ化，学校現場の限られた時間数の中でより効果を上げる指導のあり方を探る必要がある。

謝辞

本研究を進めるにあたり，協力していただいた生徒および保護者に改めて感謝いたします。また，本研究が円滑に行えるようにいろいろな面でご協力，ご配慮をいただいた置籍校の先生方に深くお礼申し上げます。

付記

本論文は，第一著者が香川大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部をまとめ直したものである。本論文に掲載された執筆者の所属は，研究当時のものである。

引用・参考文献

相川光・佐藤正二（2006） 実践！ソーシャルスキル教育　中学校：対人関係能力を育てる授業の最前線．図書文化社．

繪内利啓・宮前義和・馬場広充・坂井聡・小林壽江・植松克友・西村健一・佐藤宏一・金崎知子・玉井昌代・杉山愛・馬場恵子・丸峰良子・水嶋由紀・田中栄美子（2005）：LD，ADHD及び高機能自閉症児のためのSSTプログラム開発：平成16年度学部研究開発プロジェクト．香川大学教育実践総合研究，11，125－139．

平木典子（2009） 改訂版アサーション・トレーニング．日本・精神技術研究所．

廣岡雅子・廣岡秀一（2004） 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果：授業での実践的研究．三重大学教育学部研究紀要教育科学， 55，75－90．

河村茂雄・品川笑子・小野寺正己（2008） いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル　中学校．図書文化社．

リン・クラーク著・菅沼憲治監訳・ジャレット純子訳（2006） 感情マネジメント：アサーティブな人間関係をつくるために．東京書籍．

文部科学省（2009） 特別支援学校学習指導要領．

文部科学省（2010） 生徒指導提要．

岡田智・後藤大士・上野一彦（2005） ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究：LD，ADHD，アスペルガー症候群の３事例の比較検討を通して．教育心理学研究，53，565－578．

園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之編著（2002） 教師のためのアサーション．金子書房．

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．明治図書．

注記

指導に使用した教材：

ソーシャルスキルトレーニング２択展開カード．クリエーションアカデミー．

ソーシャルスキルトレーニング絵カード．エスコアール．