

# 通常学級におけるソーシャルスキルトレーニングが 児童および学級集団に及ぼす効果

木戸口 千夏・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 Skills Training on Children with SEN (Special Educational Needs) and their Mainstream Peers in the Inclusion Classroom

Chinatsu Kidoguchi 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** 本研究では、対象児のターゲットスキルに加え、学級に不足しているスキルをねらいとした学級単位のソーシャルスキルトレーニング (CSST) を行った。その結果、学級全体の社会的スキル尺度は、どの項目も事前に比べ、事後、フォローアップで得点が上昇した。対象児3名の結果も指導期間中は得点が上昇した。学級全体の指導をしながら対象児への配慮として、家庭との連携や個別の振り返りの時間の設定などが必要であった。

**キーワード** 小学生 CSST 感情理解 主張性 チャレンジ週間

### I. 問題と目的

通常学級に在籍するすべての児童生徒に対して、その社会的適応を援助するために、予防的・成長促進的な観点から意図的に社会的スキルの学習機会を提供する学級単位の集団社会的スキル訓練 (classwide social skill training: 以下、CSST) が注目されている (金山・佐藤・前田, 2004)。

対人関係などに問題のある子どもを対象とした個別のSSTは、その効果が証明されてきたが、SST終了後に般化がなかなか起こりにく

いという限界が指摘されていた (佐藤・佐藤・高山, 1993)。般化を促進させるには獲得したソーシャルスキルを実生活に即した場面で使い、周りからの肯定的な反応が必要である。そこで、その条件にあう学級集団が注目を集めるようになった。

CSSTは学級集団で実施するために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期待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)。Merrell&Gimpel (1998) は、訓練場面

と般化場面が同一であるために、実用性、効率性が高いことや、すべての児童生徒が共通の社会的スキルを学習するので、児童生徒間のフィードバックが期待できることを指摘している。

CSSTの効果については、藤枝・相川（1999）は小学校3年生～6年生の各学級において、6つの目標スキルについてCSSTを実施し、攻撃性と引込み思案傾向の低減と向社会的性の増加を確認した。この研究を機に、学級単位で行う集団SSTの研究が行われるようになってきた。後藤（2000）は、小学校2年生に適切な働きかけと反応を標的スキルとした集団SSTを行った結果、向社会的スキルの向上と引込み思案行動の改善が認められた。向社会的スキルの獲得が引込み思案の抑制につながる可能性が示唆された。これらの知見から、学級単位で行う集団SSTにおいても社会的スキルの獲得が促進されることがいくつもの実践で実証されてきた（藤枝・相川，2001；後藤・佐藤・高山，2001）。

集団SSTにストレス反応軽減効果を検討した研究もいくつか報告されている。例えば、太田・嶋田・神村（1999）は小学校5年生に主張行動を標的スキルとした集団SSTを実施し、主張性スキルの獲得がストレス反応の軽減につながることを示した。伊佐・勝倉（2000）では、小学校4年生を対象に集団SSTを実施した結果、追跡調査時に向社会的スキル得点が上昇しており、ストレス反応も軽減効果が見られた。

佐藤・佐藤・岡安・高山（2000）は、訓練で得られた効果が長期的に維持されるかが訓練の有効性を論じる場合の重要な論点となっていることを指摘している。池田（2010）は、発達障害児を対象としたSSTを行う上で、視覚的な刺激を取り入れるなどの効果を得られやすい工夫をまとめている。

そこで、本研究では、児童の負担を少なくし、授業のポイントが書き込める「ワークシート」を工夫する。習ったスキルを日常生活で意識できるように、ホームワークを取り入れる。習った日から1週間を「チャレンジ週間」と名

付け、「チャレンジカード」に記録できるようにする。また、授業終了4ヶ月後には、「がんばり週間」を設定し、今までに学んだスキルの中で特に意識したいものを自己選択し、「がんばり週間カード」を使い、1週間取り組めるようにする。自己評価の方法として、「児童用社会的スキル尺度」を事前、授業期間中、事後、フォローアップで計10回行い、児童のスキル尺度の変容を観察していく。

本研究では、通常学級に在籍する対人関係や行動に課題を抱える児童への支援として、対象児のターゲットスキルと学級に不足しているスキルをもとにしたCSSTを実施し、対象児と学級全体の変容を検討することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象

D市小学校第4学年の1学級21名（男子8名、女子13名）の学級集団をCSSTの対象とする。そして、その学級の中で対人関係や行動に課題を抱える男子児童3名（A児、B児、C児）を対象児とする。

学級集団の実態は、大変素直で決められたルールに従える規律性を持っている児童が多い。しかし、自分の考えや思いを相手に伝えたり、学習中に発言したりすることが苦手な児童もいる。

対象児は自分の思いが通らない時に感情のコントロールが難しい児童である。対象児の中には発達障害の診断を受けている児童もいる。

### 2. CSSTの目標

対象児のスキル習得とともに学級集団のソーシャルスキルも向上して学級内での般化がしやすくなり、人間関係の問題を軽減することをねらいとして、CSSTの目標を設定した。

学級全体の目標は、積極的に人と関わり、適切に自分の考えや思いを表現するスキルを学ぶことにより、互いの主張性と自立心を高め、学級集団の親和性を向上させることである。

対象児の目標は、怒りの感情を適切に表現す

るスキルを学ぶことで相手や物を傷つけないこと、かつ自分の気持ちもはっきり伝えることで良好な人間関係を築くことである。

### 3. CSST授業の全体計画および概要

対象児のターゲットスキルを土台にしながら学級集団全体としてSSTを行う。実施期間は、201X年5月～同年7月の2ヶ月半とする。児童の意見から「スマイル学習」と命名した。さらに授業終了4ヶ月後の201X年11月に、「スマイル学習がんばり週間」を設定する。

#### (1) 事前評価

CSST授業1ヶ月前より、学級の児童全員が自己評価で「児童用社会的スキル尺度」(渡邊・岡安・佐藤, 2002)を計3回実施する。また、対象児については、担任と学級に関わる教員が「児童用社会的スキル評定尺度(教師評定版)」(磯部・岡安・佐藤・佐藤, 2001)を実施する。

#### (2) CSST授業と授業期間中の評価

週1回の学級活動の時間(45分)に全8時間

のプログラムを実施する。第1, 2回目は人との関わり方の授業, 第3～6回目は感情に焦点を当てる授業, 第7, 8回目は主張性を高める授業である。CSST授業の計画は表1に示す。

8回のCSST授業の合間に、学級の児童全員が自己評価で「児童用社会的スキル尺度」を計3回実施する。授業後1～2日後に行う。

#### (3) 事後評価

最後のCSST授業の後すぐに、学級の児童全員が自己評価で「児童用社会的スキル尺度」を実施する。

また、これまでに習ったスキルがどのくらい覚えられているかを確認する「まとめシート」も学級全員が行う。

#### (4) フォローアップ

CSST授業の終了2ヶ月後と4ヶ月後に、学級の児童全員が自己評価で「児童用社会的スキル尺度」を実施する。

#### (5) がんばり週間の設定

CSST授業終了4ヶ月後に、習ったスキルの

表1 CSST授業の計画

回	単 元 名	授 業 の ね ら い
1	上手な聞き方	受容的に話を聞いてもらう心地よさを体験することで、その大切さを理解することができる。
2	仲間のさそい方	友達に誘いの言葉をかけてあげると相手がどんな気持ちになるかに気づき、誘うための具体的な言葉を身につけ、それを実践できるようにする。
3	自分の気持ち みんなの気持ち	①自分や相手(他者)の感情に気づくことができる。 ②教師や友達の表情から感情を推測することができる。 ③自分の表情や感情に着目した活動に取り組むことができる。
4	ムカムカくんをよく 知ろう。	①怒りの感情はあたり前であることを知ることができる。 ②怒りによる心身への影響について考えることができる。 ③自分の怒りで他者を傷つけたり自分を傷つけたりしてはならないことを知ることができる。
5	ムカムカくんと仲よ くならう。	深呼吸, カウントダウン, イメージ, 相談, 距離をとる, などの感情コントロールスキルの方法を知り, 実践することができる。
6	プラスマンになろう。	マイナス思考をプラス思考にし, 自分の考え方を良い方向に変えることができる。
7	自分の気持ちを伝え よう。パートI	人は様々な感情をもっており, 感情を表すことは大切であることを知ることができる。 話し方には3パターン(主張的・非主張的・攻撃的)あることを知り, 主張的な話し方の良さを知ることができる。
8	自分の気持ちを伝え よう。パートII	上手に自分の気持ちを相手に伝えることができる。

定着化をねらった「スマイル学習がんばり週間」を設定する。今までに学んだスキルの中で特に意識して使っていきたいものを自己選択し、1週間取りくめるようにする。「がんばり週間カード」を配布して記録する。

#### 4. CSST授業の方法

授業は基本的に、インストラクション（言語教示）、モデリング、リハーサル、フィードバックの順番に行く。また、学んだスキルが日

常生活で意識して使えているかを確認できるように振り返りの場を設定する。授業の流れの例は表2に示す。

CSST授業では、必要に応じてワークシートを使用する。ワークシートの例は図1に示す。その授業で学んだポイントを書き込む欄と、そのポイントを使った感想が書けるように工夫する。

毎回の授業後に、本時の目標スキルについて振り返り自己評価を行う。「ふりかえりカード

表2 第5回「ムカムカくんと仲よくなろう」授業の流れ

単元名	ムカムカくとなかよくなろう
ねらい	大きくなった怒りの感情を小さくするため、または大きくしないようにするための感情のコントロール方法を知った後、実際に練習をすることでこれから使ってみようとする意欲をもつことができる。
目標スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>感情のコントロール方法があることを知ることができる。</li> <li>自分が使いやすい感情のコントロール方法を選択し、それを使って怒りを小さくする練習をすることができる。</li> </ul>
1. インストラクション	前時の学習から、ムカムカくと仲良くつきあっていく方法を考えるめあてにつなぐ。
2. モデリング	怒りの感情をコントロールするための方法を知る。
3. リハーサル	現実に近い場面でリハーサルをする。 (1) 順番に列に並んでいるのに、「ちゃんと並んで」と言われた。 (2) 掃除の時間に遊んでいる友達に注意したら、文句を言われた。 (3) 廊下を歩いていたら誰かがぶつかってきた。
4. フィードバック	感想を発表し、ふりかえりカードを書く。

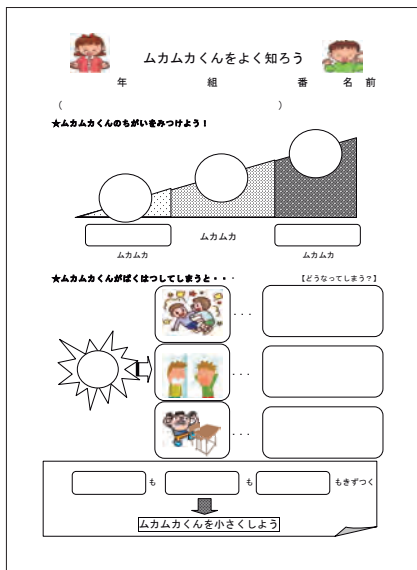


図1 ワークシートの例



図2 「ふりかえりカード」の例

ド」の例は図2に示す。習ったスキルが授業の中で使えたかどうかを評価できるようにする。学習への関わり方についての評価と、学習全体を通しての感想を書かせるようにする。

各授業後1週間を「チャレンジ週間」とし、学習したスキルが定着できるようにし、「チャレンジカード」を学級全員に配布する。「チャレンジカード」の例は図3に示す。事前に保護者へCSST授業の説明と、チャレンジカードのコメントのお願いを学年便りで知らせておく。チャレンジ週間を終えた後の感想を書く欄と、保護者と担任のコメント欄を設けてある。

最終のCSST授業の後に、習ったスキルをどれくらい覚えているかを確認するまとめを行う。「まとめカード」は図4に示す。

CSST授業の終了4ヶ月後に、「スマイル学習がんばり週間」を設定する。「がんばり週間カード」は図5に示す。

## 5. CSST授業の評価

### (1) 児童用社会的スキル尺度（児童による自己評価）による評価

「児童用社会的スキル尺度」は、渡邊ら(2002)が、学校における適応を視野に入れ、社会的スキルを多角的にとらえることのできる自己評定の社会的スキル尺度として作成したものである。この尺度は29項目から構成され5件法で評価する。項目群は渡邊ら(2002)により6因子構造(葛藤対決、規律性、主張性、社会的働きかけ、仲間強化、先生との関係)であることが明らかにされ、江村・橋口・岡安(2002)によって妥当性及び信頼性が確認されている。本研究では「ふりかえりアンケート」という名称で学級の児童全員に実施する。CSST授業を行うことで、児童の社会的スキルがどのように変化するかを調べるために、実践授業前に3回、実践授業中に3回、実践授業後に1回、実践授業の2ヶ月後に2回、4ヶ月後に1回の計10回実施する。

### (2) 対象児の児童用社会的スキル評定尺度（教師評価）による評価

対象児に対して、学級集団で行った「児童用社会的スキル尺度」に加え、磯部ら(2001)が作成した教師評定による「児童用社会的スキル

図3 「チャレンジカード」の例

図4 「まとめカード」

図5 「がんばり週間カード」

評定尺度」を行う。これは、5因子（社会的働きかけ、学業、自己コントロール、主張性、規律性）によって構成されている。25項目あり5件法で評価する。担任（第1筆者）、教科で関わりのある教員の2名が事前、事後、フォローアップの計3回行う。

### (3) 対象児の行動観察

CSST授業の中で筆者による観察とビデオ記録を参考に対象児の行動観察を行う。ビデオ観察では、一斉学習での様子、ロールプレイの様子を中心に観察する。

また、担任(第1筆者)と、教師評定で関わった教員の2名が、日常や授業中の行動観察(エピソード記録)を行う。日常場面での行動観察の観点は、主に休み時間での友達との関わり方について観察する。

## 6. 社会的妥当性の検討

CSST授業の社会的妥当性の検討を行うために、対象児が在籍する公立小学校の教員17名に協力を依頼し、指導記録のまとめとビデオを視聴し、アンケートに回答してもらう。アンケート項目は10問あり、4件法で評価する。内容は、CSST授業の目標、方法、結果、指導者の立場としての4領域であり、それぞれの段階評定に加えて自由記述欄を設ける。

## III. 結果

### 1. 学級全体の変容

学級全体の児童用社会的スキル尺度による自

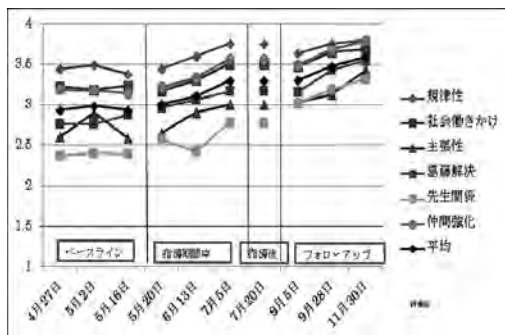


図6 学級全体の自己評価の変容

己評価の変容は図6に示す。ほとんどの項目で得点が増加した。これは、習ったスキルを学級全体が意識をしながら取り組んだことが影響していると考えられる。また、日常生活の中で、そのスキルを使っている様子が見られた時は価値づけたり、使えていない時は思い出せるように声をかけたりできるという学級環境ならではの良さがあったと考える。

### 2. A児の変容

A児の児童用社会的スキル尺度による自己評価の変容を図7に示す。また、教師による他者評価を図8に示す。

指導を重ねていくごとに得点が増加していった。指導期間中に習っているスキルを思い出せるような助言をしたり、振り返りの時間を設けたりして意識できるようにしていったことが影響していると考えられる。しかし、フォローアップでは一気に得点が下がってしまった。これは事後評価の後に夏休みがあり、その期間中は

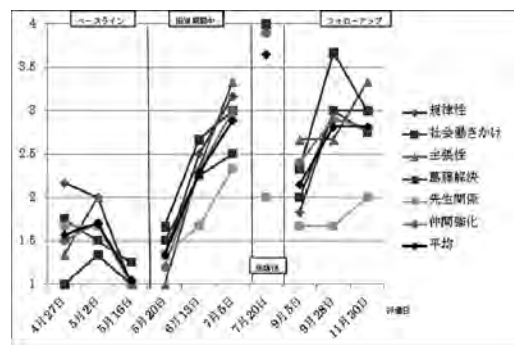


図7 A児の自己評価の変容

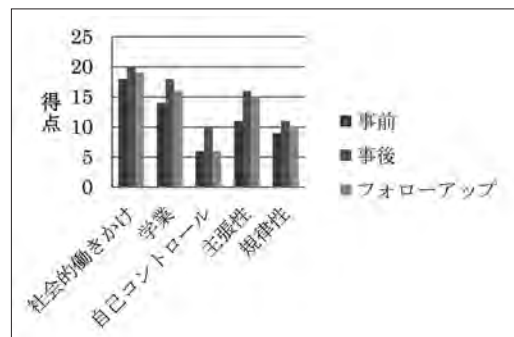


図8 A児の他者評価

フィードバックができなかったことが関係していると考える。2学期が始まりフィードバックする機会を設定していくと得点は少しずつ上昇していった。

A児については、CSST授業の指導前は昼休みになるとクラス全員に「一緒に遊ぶぞ」と無理やり声をかけ、断られると「なんでや」と怒り、乱暴な口調で相手を責めることがあった。しかし、指導後は「仲間の誘い方」や「ムカムカくと仲良くなるう」で学んだ事を生かしなが、 「今日は一緒に遊べる？」と相手に問いかけたり、断られても「分かった」と言って、また別の児童に声をかけたりする姿が見られるようになった。指導後4ヶ月も継続している。

学級の他の児童も仲間の誘い方を学習する中で、断るときの言い方も学んでいたの、 A児に対してもただ「遊べない」と言うのではなく、遊べない理由を言うことができ、お互いがうまく対応する方法を使って行けたのが良かったのではないかと考える。

しかし、言葉遣いがまだ十分でなく、態度も荒いため、友達とのトラブルも時々起こっている。その都度その行為に至るまでの様子を聞き、どうすればよかったのか、どのような言い方をすればよかったのかと一緒に考えていけるようにすることで、次への行動に活かしていけるようになってきている。

### 3. B児の変容

B児の自己評価の変容は図9に、教師評価は

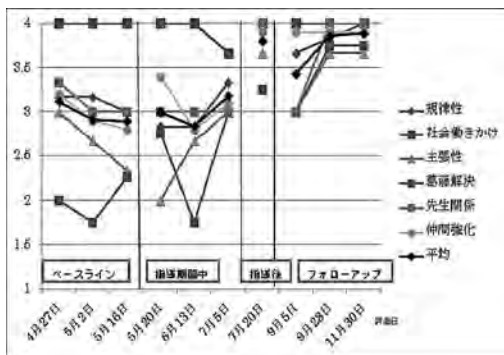


図9 B児の自己評価の変容

図10に示す。B児は指導期間中には大きな変化は見られなかったが、事後評価では大きく得点が上昇した。B児は習ったスキルをその場では使いたいという気持ちももてるのだが、数日経過すると習ったことを忘れてしまうことがあり、なかなか定着にはいたらなかった。事後評価をしたのが最終の授業の日だったため、自分がスキルを習得しているという記憶が残っており、得点が上昇したと考える。

フォローアップで得点が維持していたのは保護者にも習ったスキルを伝えていたことで家庭でも声かけをしてくださったことや、通級においても通級担当者から習った内容の振り返りがあったことなどが関係していると考える。

B児については、指導前も指導後もそれほど変化なく、友達と仲良く過ごしている。家庭の様子も指導前は「自分の思いが通じない時は物や兄弟に当たっていた」と保護者から相談があったが、指導後は大変家庭でも落ち着いており、「ムカムカくと仲良くなるう」の学習で学んだ事を家庭でも実践できているようだ。また、通級担当者や保護者との連携をおこなっていくことが、落ち着いた行動につながっていると考える。指導後4ヶ月後も、友達との関係も良く、家庭でも感情のコントロールも上手にできている。

### 4. C児の変容

C児の自己評価の変容は図11に、教師評価は図12に示す。チャレンジ週間中は、習ったスキルを意識しながら取り組み、チャレンジカード

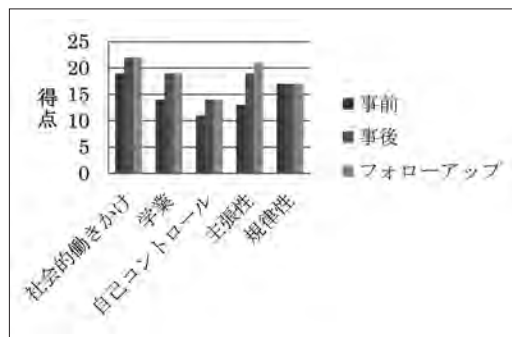


図10 B児の他者評価

には自分の思いをしっかりと書くことができていた。また、日常の生活場面でも習ったスキルを使ったり、思い出したりしていたために得点が減少しにくかったと考える。しかし、葛藤解決については、他の因子と比べ得点が減少した。葛藤場面を意識するようにはなったが、そうした場面でスキルを使うことが、まだ十分な定着できていないとはいえない。

C児については、指導前と指導後もそれほど変化ないが、友達との関わりがうまくなっている。指導前には、A児に無理な頼みをされても、なかなか断れずに言われた通りのことを行っていたが、指導後にはできないことは相手にうまく伝えることができるようになってきた。仲間の誘い方で習ったスキルを思い出して使っていた。また、「ムカムカくと仲良くなるう」で学んだたくさんの対処方法の中から、自分が使いやすい「魔法の楽しみ」や「魔法のじゅ文」を使ったりしながら感情のコントロールをする場面をよく見かけた。その都度、「～を使ってできるようになったね。」などのフィードバックを行い、定着を図っている。指導4ヶ月後も友達との関係はうまくいっており、転入して来た児童にも優しく声をかけて遊びに誘う姿も見られた。

### 5. 社会的妥当性の検討結果

教員による評価結果は表3に示す。教員全員がCSSTを小学生が行うことについて「大変必

要である」と答えた。また、80%を超える教員が実施方法について「大変良い」という意見を出した。結果については、対象児の個人差があったことから、70%程度の教員が「大変良い」と答えた。指導者の立場としてCSSTを自分の学級でも取り入れてみたいかについては、82%の教員が「大変してみたい」と答えた。

## IV. 考察

### 1. CSSTのねらい・内容について

計10回の児童用社会的スキル尺度の評価による学級全体の得点の変容より、対象児のターゲットスキルと学級全体が不足しているスキルの組み合わせを取り入れたCSST授業はある程度の効果が得られたと考える。

その要因として、常に習ったスキルを思い出せるように授業で使った掲示物を背面黒板に掲示しておき、必要だと感じた場面では振り返ることができるようにしたこと、朝の会や帰りの会などで振り返りの時間を設定してチャレンジカードに記録したこと、家庭に持ち帰りコメントをもらうチャレンジ週間の設定を行ったこと、習ったスキルが使えている場合には、肯定的に日常生活の中でフィードバックしたこと、日常生活の中で使えそうな場面では助言したこと、授業終了4ヶ月後にがんばり週間を設定して再度習ったスキルを意識できるような取り組みを行ったことなどが考えられる。それらのことが対象児だけでなく学級全体も意識をしながら取り組めていったのではないかと考え

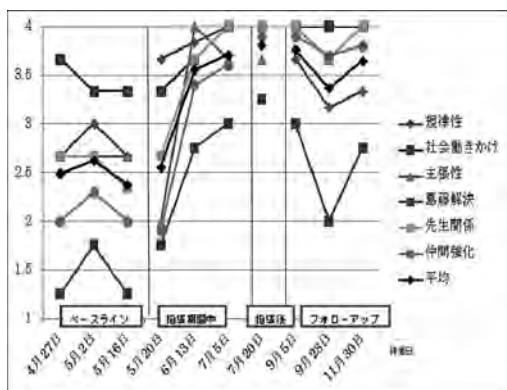


図11 C児の自己評価の変容

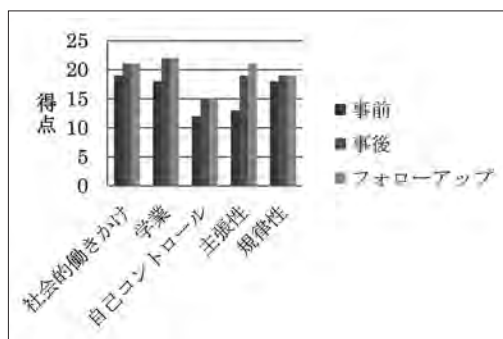


図12 C児の他者評価



表3 社会的妥当性の評価結果

質 問	思わない	あまり 思わない	少し思う	大変思う
〈目標について〉				
①ソーシャルスキルトレーニングを小学生が行うことは必要だと思うか。	0	0	0	17 (100%)
②対象児に必要なスキルや、学級に不足しているスキルをもとにした学級単位のソーシャルスキルトレーニングを行うことは必要だと思うか。	0	0	1 (6%)	16 (94%)
③毎時間ワークシートで学習内容を整理する方法は適切だと思うか。	0	0	1 (6%)	16 (94%)
〈方法について〉				
④振り返りカードで今日の学習を振り返るために自己評価を行うことは適切だと思うか。	0	0	2 (12%)	15 (88%)
⑤がんばり週間を設定し、習ったスキルを1週間意識して取り組むことは適切だと思うか。	0	0	3 (18%)	14 (82%)
⑥ロールプレイで習ったスキルをペアやグループで練習することは適切だと思うか。	0	0	2 (12%)	15 (88%)
〈結果について〉				
⑦このプログラムは対象児にとって意味があったと思うか。	0	0	5 (29%)	12 (71%)
⑧このプログラムは学級全体にとって意味があったと思うか。	0	0	3 (18%)	14 (82%)
⑨このプログラムで扱ったスキルは生活の中で使うことが可能だと思うか。	0	0	5 (29%)	12 (71%)
〈指導者の立場として〉				
⑩自分が指導する立場で、ソーシャルスキルトレーニングを学級に取り入れてみたいと思うか。	0	0	3 (18%)	14 (82%)

数値は人数、括弧内はパーセント

る。

## 2. CSSTの実施方法について

### (1) ワークシート・ふりかえりカードについて

今回使用したワークシートには、習ったスキルのポイントを書き込めるものを準備した。また、書き込みやすいように板書で使ったイラストを入れたり、枠や吹き出しなどで書く部分を区切ったりしながら記入しやすい工夫をした。ワークシートを使用することで、大切なポイントを明確にし、また学習したことを振り返る時に見返したりすることができ大変有効であった。

ふりかえりカードで、今日の自分の学びを再度確認したり、考えをまとめたりすることができた。

### (2) チャレンジカードについて

家庭での様子を保護者が観察して子どもを賞賛したり、肯定的なコメントを書いたりしていくことは児童にとって大変効果的であった。学校でもその様子を把握でき、肯定的なフィードバックにつなげることができた。

### (3) ロールプレイについて

ロールプレイで照れたり、ふざける様子が見られた。感想でも、見たことをそのまま形式的に発表する様子があった。ロールプレイではその役になりきって一生懸命行うこと、感想を言

う役も良かった点や改善点などをもっと伝え合うことを強調して、児童同士で主体的な練習ができるような環境を作っていく必要があった。これは今後の課題である。

### 3. CSSTの結果について

#### (1) 学級全体への効果について

日常生活の中で、そのスキルを使っている様子が見られた時は価値づけたり、使えていない時は思い出す場を設定したりすることで、学級全体が共通の土台のもと、再度確認していくことができた。対象児のターゲットスキルではあっても、対象児以外の児童に関しても今まで無意識に行っていたことを意識して行うことで、より落ち着いて取り組んでいくことにつながった。

特に、「葛藤解決」と「先生との関係」については事後評価よりもフォローアップの得点が維持または上昇しており、対象児のターゲットスキルを学級全体で学んだ事が大きく影響していると考えられる。「先生との関係」については、実際扱ってはいないが、葛藤解決で学んだ「魔法の相談」で相談することの大切さを扱ったことや、児童への肯定的なフィードバックを行ったこと、教育相談を行ったことなどを通して個別に話をする機会が増えたことが影響しているのではないかと推測する。

もともと得点が高かった項目（規律性、社会的働きかけ、仲間強化）についても得点の上昇が見られたことから、児童の社会性を育むことにつながったのではないかと考える。

#### (2) 特別な支援を要する児童への効果について

対象児に共通していることとして、習った直後にはスキルを使うことがあっても、すぐに忘れてしまうという傾向があることから、スキルの向上、定着のためには継続して指導を行っていくことが望まれる。また、対象児にとって必要だと思われた友達との関わりのスキルについては、授業後も年間を通じて取り入れながら行っていくことが必要であると考えられる。

また、全体の指導をしながらも対象児への配

慮として、個別の振り返りの時間の設定や、家庭との連携を積極的に行っていくことが重要である。CSST授業後も個別の関わりの時間を設定し、肯定的な言葉かけを行ったり、日常でスキルを使えそうな場面では振り返りができる場を作っていくことが必要である。家庭との連携としては、スキルを使っている場面を報告したり、友だちとの関わりや学級活動への参加の様子を、日頃から話し合っていくことが大切である。

### 4. CSSTの社会的妥当性について

アンケートの自由記述から、CSSTに関して以下のことが示唆された。

目標については、対象児や学級に不足しているスキルをしっかりと把握し、それぞれの実態に合わせたSSTを行うことが必要である。

方法については、習ったスキルをうまく使えない場合にはどのように伝えると良いのか、他にはどのような言い方があるのかなど、バリエーションを増やしていくことが大切である。まずは、基本的なスキルが使えるようになることが第一歩である。

効果については、スキルを知っていることで生活の中で生かしていくことができ、それを繰り返し積み上げていくことで身についていく。また、そのためには保護者への啓発も同時に必要であり、家庭と学校の共通意識のもとで児童を育てていくことが望まれる。

指導者の立場としては、学校全体でSSTに関する教員研修を行い、その中で、指導法、指導内容、年間計画作りなどを行っていくことが必要である。

### 謝辞

本研究を進めるにあたり、協力していただいた児童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。

## 引用文献

- 江村理奈, 橋口康明, 岡安孝弘 2002 中学校における集団社会的スキル教育：問題行動の改善に関する効果. 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 602.
- 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. 東京学芸大学紀要第1部門教育科学, 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の効果に関する実験的検討. 教育心理学研究49, 371-381.
- 池田聡子 2010 発達障害がある子どもへの対人関係スキル・トレーニング. 児童心理2010年10月号臨時増刊, 87-92.
- 伊佐貢一, 勝倉孝治 2000 クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響. 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 51.
- 磯部美良, 岡安孝弘, 佐藤容子, 佐藤正二 2001 児童用社会的スキル尺度の作成. 日本行動療法学会第27回大会発表論文集
- 金山元春, 佐藤正二, 前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題. カウンセリング研究, 37 (3), 270-279.
- 後藤吉道 2000 児童に対する集団社会的スキル訓練. 行動療法研究, 26, 15-24.
- 後藤吉道, 佐藤正二, 高山巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果. カウンセリング研究, 34 (2), 127-135.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. 1998 Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. L. Erlbaum Associates.
- 太田玲子, 嶋田洋徳, 神村栄一 1999 小学生における主張訓練のストレス反応軽減効果. 日本行動療法学会第25回大会発表論文集, 96-97.
- 佐藤正二, 佐藤容子, 高山巖 1993 引っ込み思案  
幼児の社会的スキル訓練—コーチング法の適用とその維持効果. 宮崎大学教育学部紀要教育科学, 75, 13-26.
- 佐藤正二, 佐藤容子, 岡安孝弘, 高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練：現況と課題. 宮崎大学教育文化学部紀要教育科学, 3, 81-105.
- 渡邊朋子, 岡安孝弘, 佐藤正二 2002 子供用社会的スキル尺度作成の試み (1). 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集, 93.